

ISSN 2077-4885

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского
института высшей школы

Исторические и психолого-педагогические науки

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 23

В трех частях
Часть 3

Минск
РИВШ
2023

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.

Р е к о м е н д о в а н о

редакционно-издательской комиссией

ГУО «Республиканский институт высшей школы»

(протокол № 6 от 29 декабря 2022 г.)

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :

пред. редкол. д-р физ.-мат. наук проф. *В. А. Гайсёнок*;
д-р филос. наук доц. *И. Н. Сидоренко*; д-р ист. наук проф. *О. Г. Слука*;
д-р ист. наук доц. *А. В. Мартынюк*; д-р ист. наук проф. *В. С. Кошелев*;
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. Чет*;
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 полит. наук проф. *В. А. Мельник*;
д-р полит. наук проф. *С. В. Решетников*; д-р экон. наук проф. *В. А. Воробьев*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Ж. М. Анисова, И. В. Ботяновская

Институт повышения квалификации и переподготовки
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, Минск

Z. Anisova, I. Batsyanouskaja

Institute of Advanced Training and Retraining
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.942.5-51:15

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПРАКТИКУЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ

THE PECULIARITIES OF EMOTIONAL STABILITY OF RETRAINING STUDENTS AND PRACTICING PSYCHOLOGISTS

Статья посвящена изложению результатов исследования проблемы эмоциональной устойчивости личности в контексте ее профессиональной деятельности. Раскрыта сущность таких понятий, как эмоциональная сфера и эмоциональная устойчивость личности. Представлен сравнительный анализ эмоциональной устойчивости слушателей переподготовки психологического профиля ИПКиП БГПУ и практикующих психологов. Установлено, что преобладающее большинство слушателей и психологов – эмоционально стабильные люди, характеризующиеся удовлетворительной и хорошей нервно-психической устойчивостью. Выявлено отсутствие статистически достоверных различий в показателях слушателей и практикующих психологов.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых; эмоциональная сфера личности; эмоциональная устойчивость; психологический тренинг.

The article is devoted to the presentation of the results of the study of the problem of emotional stability of the individual in the context of her professional activities. The essence of such concepts as the emotional sphere and emotional stability of the personality is revealed. A comparative analysis of the emotional stability of listeners of psychological retraining at the Institute for Advanced Studies and Retraining of the Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University and practicing psychologists is presented. It established that 94 % of students and 85 % of psychologists are emotionally stable people, characterized by satisfactory and good neuropsychic stability. The absence of statistically significant differences in the listeners and practicing psychologists is revealed.

Keywords: additional adult education; emotional sphere of personality; emotional stability; psychological training.

Осуществляя профессиональную деятельность в сфере «человек – человек», психолог несет большую эмоциональную нагрузку, сопряженную со значительными психоэнергетическими затратами, которые необходимо каким-либо образом компенсировать с целью снижения рисков возникновения нарушений психоэмоциональной сферы, возникновения симптомов эмоционального выгорания, нарушений когнитивной функции, снижения мотивации. В этой связи эмоциональная устойчивость (далее – ЭУ) выступает как профессионально значимое качество личности педагога-психолога. Большой научный интерес представляет изучение эмоциональной устойчивости в контексте профессиональной деятельности психолога.

При этом под эмоциональной сферой личности нами, согласно Е. П. Ильину, понимается сложное многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя, помимо эмоций, и «другие эмоциональные явления: эмоциональный тон, эмоциональные состояния (эмоции), эмоциональные свойства личности, акцентуированная выраженность которых позволяет говорить об эмоциональных типах личности, эмоциональные устойчивые отношения (чувства), и каждое из них имеет достаточно отчетливые дифференцирующие признаки» [1, с. 12]. Эмоциональная сфера выступает в качестве одного из факторов, определяющих субъективное качество бытия личности, охватывающее индивидуальные и социальные процессы.

Обзоры экспериментальных исследований эмоциональной сферы личности приводятся в работах зарубежных (П. Барда, У. Джеймса, У. Кэнона, К. Ланге, Л. Фестингера и др.) и отечественных (П. К. Анохина, Л. С. Выготского, Е. П. Ильина, И. П. Павлова, С. Л. Рубинштейна, П. В. Симонова и др.) ученых. Но, несмотря на то, что эмоциональная сфера личности в разных ее проявлениях с давних времен вызывает интерес исследователей, на сегодняшний день не существует единой теории, характеризующей эмоциональную составляющую личности человека. Кроме того, нельзя оставить без внимания реакции человека в эмоционально напряженной обстановке, при выполнении им непосредственных профессиональных обязанностей. В частности, интерес представляет изучение эмоциональной устойчивости слушателей переподготовки психологического профиля ИПКиП БГПУ и практикующих психологов.

Возникнув в результате изучения поведения человека в экстремальных ситуациях, понятие «эмоциональная устойчивость» в зависимости от исследующих ее авторов включает в себя разные эмоциональные феномены. Проблема впервые освещена в работах Л. И. Божович вследствие исследования ученым процесса становления мотивов поведения, социальных по происхождению и нравственных по содержанию. Существенный вклад в исследование феномена внесен В. Э. Чудновским [2]. Нами вслед за Л. М. Аболиным под эмоциональной устойчивостью понимается «устойчивость продуктивности деятельности, осуществляемой в напряженных

условиях» [1, с. 230], способность личности осуществлять регуляцию собственных эмоциональных состояний, демонстрировать эмоциональную стабильность, проявляя незначительные сдвиги в величинах, характеризующих эмоциональные реакции личности в разных условиях деятельности [3].

На сегодняшний день проблема эмоциональной устойчивости все так же актуальна в системе наук о человеке, осуществляющем профессиональную деятельность в сложных условиях. Вместе с тем, несмотря на наличие разных подходов к исследуемому феномену, большинство авторов приходят к выводу, что эмоциональная устойчивость способствует продуктивному выполнению любого вида деятельности, эффективному решению поставленных задач, результативности в реализации целей с минимальным отрицательным влиянием на здоровье человека в целом.

Кроме того, отмечается многокомпонентный характер эмоциональной устойчивости. Так, О. А. Сиротин отмечает сочетание эмоциональных, интеллектуальных, волевых и нравственных компонентов ЭУ. М. И. Дьяченко и В. А. Пономаренко, анализируя и обобщая результаты имеющихся исследований, говорят о единстве эмоционального, интеллектуального, мотивационного волевого компонентов в структуре ЭУ. В. И. Долгова, Г. Ю. Гольева, Е. М. Семенова, рассматривая эмоциональную устойчивость педагога-психолога, понимают под ней интегративное свойство личности, состоящее из эмоционального, волевого, интеллектуального, поведенческого и мотивационного компонентов психической деятельности. Их совокупность позволяет проявлять эмоциональную стабильность в различных жизненных ситуациях, быть готовым к распознаванию эмоционального состояния окружающих, а также к управлению эмоциональным состоянием обучающихся, клиентов [2; 4].

Эффективное осуществление педагогом-психологом собственной профессиональной деятельности предполагает анализ влияния внешних психоэмоциональных воздействий на внутреннее эмоциональное состояние, саморегуляцию эмоциональных реакций и поведения, анализ своей жизненной перспективы с использованием при этом рациональных установок, эффективное взаимодействие с субъектами образовательных отношений, что, в свою очередь, определяет необходимость формирования у педагога-психолога ЭУ с опорой на его личностный потенциал [2, с. 3]. Кроме того, следует сказать, что эмоциональная устойчивость, выступая ключевой компетенцией педагога-психолога, представляет собой совокупность знаний, умений и отношений, высокий уровень сформированности которых обеспечивает специалисту успешное достижение целей его профессиональной деятельности, эффективное социально-ролевое поведение в сложной эмоциональной обстановке. Высокая эмоциональная устойчивость – важное условие конкурентоспособности специалиста в быстро меняющемся обществе, залог нервной и физической выносливости специалиста, обеспечивающее

надежность, эффективность и успех деятельности, позволяющее противостоять эмоциональным раздражителям [2; 4–6].

Несмотря на активно ведущиеся исследования (О. А. Ашихмина, М. И. Дьяченко, А. А. Крехова, В. Е. Медведева, В. А. Пономаренко, Е. М. Семенова и др.), развитие эмоциональной устойчивости как ключевой компетенции у будущих педагогов-психологов в качестве самостоятельной проблемы широко не исследовано. При этом ощущается недостаток информации о характере эмоциональной устойчивости слушателей переподготовки. Вместе с тем, проблема ЭУ на этапе обучения слушателей переподготовки характеризуется особой актуальностью, поскольку будущая профессиональная деятельность сопряжена с выраженным эмоциогенным компонентом [7].

Цель исследования – изучить эмоциональную устойчивость слушателей переподготовки психологического профиля и практикующих психологов. В соответствии с целью определены задачи исследования: 1) раскрыть сущность эмоциональной сферы и эмоциональной устойчивости личности в психолого-педагогической литературе; 2) выявить особенности эмоциональных состояний слушателей переподготовки психологического профиля и практикующих психологов; 3) определить особенности нервно-психической устойчивости слушателей переподготовки психологического профиля и практикующих психологов; 4) оценить взаимосвязь эмоциональных состояний и нервно-психической устойчивости у слушателей переподготовки психологического профиля и практикующих психологов; 5) разработать рекомендации по повышению эмоциональной устойчивости личности.

Объект исследования – эмоциональная устойчивость личности, предмет – особенности эмоциональной устойчивости слушателей переподготовки психологического профиля и практикующих психологов.

Гипотезой послужило предположение о том, что существуют особенности эмоциональной устойчивости слушателей переподготовки и практикующих психологов, выражающиеся в преобладании высоких показателей самооценки эмоционального состояния и нервно-психической устойчивости. Исследование проведено на 32 слушателях специальности «Психология», получающих квалификацию «Психолог. Преподаватель психологии» и 33 педагогах-психологах г. Минска и Минской области. Использованы методика «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса и анкета оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз – 2» В. Ю. Рыбникова.

Исследование особенностей эмоционального состояния слушателей переподготовки специальности психологического профиля и практикующих психологов по методике «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса показало, что 41 % ($N = 13$) и 56 % ($N = 18$) слушателей и 36 % ($N = 12$) и 61 % ($N = 20$) психологов набрали соответственно высокие и средние показатели самооценки эмоционального состояния, свидетельствующие о том, что в эмоциональном состоянии испытуемых преобладают

положительные эмоции и об оценке ими своего эмоционального состояния как удовлетворительного.

Особенности нервно-психической устойчивости слушателей и практикующих психологов определяли с помощью анкеты оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз – 2» В. Ю. Рыбникова. Установлено, что для 6 % слушателей ($N = 2$) и 15 % психологов ($N = 5$) характерны низкие показатели нервно-психической устойчивости, что может проявляться в склонности к нервно-психическим реакциям при серьезных физических и психологических нагрузках. Выявлено, что 94 % слушателей ($N = 30$) и 85 % психологов ($N = 28$) – это эмоционально стабильные люди, которые характеризуются удовлетворительной и хорошей нервно-психической устойчивостью, что является необходимым условием для успешной реализации профессиональной деятельности.

Средние показатели самооценки эмоциональных состояний и нервно-психической устойчивости слушателей и психологов по двум использованным методикам приведены в таблице.

Таблица

**Средние показатели самооценки эмоциональных состояний
и нервно-психической устойчивости у слушателей и психологов**

	Средние показатели		$d(c-n)$
	слушатели ($N = 32$)	психологи ($N = 33$)	
Самооценка эмоциональных состояний	23,44	24,09	-0,65
Нервно-психическая устойчивость	25,72	24,24	1,48

Расчет t -критерия Стьюдента для независимой выборки показал, что статистически достоверных различий по показателям самооценки эмоциональных состояний и нервно-психической устойчивости у слушателей переподготовки психологического профиля и практикующих психологов не выявлено. Отсутствие статистически достоверных различий по данным показателям можно объяснить незначительной вариативностью изучаемых признаков: в выборке на исследуемых этапах профессионального становления преобладают эмоционально стабильные люди, которые характеризуются удовлетворительной и хорошей нервно-психической устойчивостью – 94 % слушателей ($N = 30$) и 85 % психологов ($N = 28$).

Расчет коэффициента линейной корреляции Пирсона показал, что между самооценкой эмоциональных состояний и нервно-психической устойчивостью у практикующих психологов, в отличие от слушателей переподготовки психологического профиля, выявлена статистически достоверная взаимосвязь ($r = -0,41$ при $p \leq 0,05$), поскольку в нашем исследовании преобладают эмоционально стабильные психологи (97 % или $N = 32$), которые

характеризуются хорошей (18 %, или $N = 6$) и удовлетворительной (67 %, или $N = 22$) нервно-психической устойчивостью, что, в свою очередь, способствует успешному осуществлению профессиональной деятельности в эмоциональных условиях.

Исходя из результатов и выводов проведенного эмпирического исследования, разработан психологический тренинг «Повышение эмоциональной устойчивости личности», целью которого явилось развитие ЭУ слушателей переподготовки психологического профиля. Психологический тренинг позволяет создать условия для реализации приобретенных знаний об эмоциональной сфере и эмоциональной устойчивости личности, выработки и закрепления навыков и умений конструктивного поведения в различных ситуациях личностного и профессионального характера, определяющего внешние формы действий человека.

В целом как слушатели переподготовки специальности психологического профиля, так и практикующие психологи характеризуются удовлетворительной нервно-психической устойчивостью, что является благоприятным прогнозом для осуществления ими профессиональной деятельности. Формирование ЭУ будущих психологов выступает ключевой проблемой современной переподготовки специалистов. ЭУ рассматривается как необходимое качество, без которого невозможно успешное осуществление психологом своих функций. По результатам исследования особенностей ЭУ можно говорить о ее включении в профессионально важные качества субъектов профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 783 с.
2. Долгова, В. И. Эмоциональная устойчивость личности / В. И. Долгова, Г. Ю. Гольева. – М.: Изд-во «Перо», 2014. – 172 с.
3. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань: Казан. гос. ун-т, 1987. – 261 с.
4. Семенова, Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. пособие / Е. М. Семенова. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 224 с.
5. Акимова, М. О. Теоретический анализ проблемы влияния эмоциональной сферы на профессиональную деятельность личности [Электронный ресурс] / М. О. Акимова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-problemy-vliyaniya-emotsionalnoy-sfery-na-professionalnuyu-deyatelnost-lichnosti/viewer>. – Дата доступа: 02.05.2022.
6. Гольева, Г. Ю. Формирование эмоциональной устойчивости личности: учеб. пособие / Г. Ю. Гольева. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 105 с.
7. Ашихмина, О. А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / О. А. Ашихмина. – М., 2010. – 219 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

М. Ф. Бакунович, О. М. Евдокимова,
С. А. Корзун, О. А. Станкевич
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*M. Bakunovich, O. Evdokimova,
S. Korzun, O. Stankevich*
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНДИКАТОР ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

PSYCHOLOGICAL COMPETENCES AS AN INDICATOR OF READINESS OF FUTURE TEACHERS TO FORM FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS

В статье обоснована роль психологических компетенций, отражающих готовность будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся. Предложен набор компетенций, которые определяют эффективное выполнение педагогом его профессиональной деятельности. Определены требования к компетенциям, необходимым будущим педагогам, обеспечивающим формирование функциональной грамотности у обучающихся.

Ключевые слова: функциональная грамотность; компетенции; будущие педагоги.

The article substantiates the role of psychological competencies reflecting the readiness of future teaching staff to form the functional literacy of students. A set of competencies that determine the effective performance of a teacher's professional activity is proposed. The requirements for the competencies necessary for future teachers to ensure the formation of functional literacy among students are determined.

Keywords: functional literacy; competencies; future teachers.

Жизнь человека в XXI веке проходит в нестабильных условиях, не позволяющих использовать опыт прошлого и информацию настоящего для прогноза будущего, что требует от системы среднего и высшего образования новых подходов к формированию компетенций специалистов, в том числе компетенций педагогов. Анализ тенденций развития профессионального образования на постсоветском пространстве и за его пределами позволяет утверждать, что компетенции «хорошего» сотрудника должны проявляться «в умениях принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу, быть способным к инновациям, уметь работать в команде, ...

обладать высоким уровнем психологической устойчивости, готовностью к перегрузкам и стрессовым ситуациям» [1, с. 62]. На это еще в 1996 г. указывала А. К. Маркова, добавляя в структуру профессиональной компетентности педагога помимо психологического и педагогического образования, профессионально-педагогической деятельности, профессионально-психологических принципов, соответствующих профессии, еще и личностные особенности педагога, обеспечивающие освоение знаний и умений как обязательное условие его компетентности [2].

Опора на компетентностный подход, который активно разрабатывается в образовании в связи с переходом к новой образовательной парадигме – «образование через всю жизнь» и, в перспективе, «образование шириною в жизнь», позволяет акцентировать внимание исследователей на частных характеристиках компетенций, необходимых для жизни в современном мире.

В международном стандарте «Навыки XXI века» («универсальные навыки», «ключевые компетентности», «soft skills») выделяются базовые навыки, компетенции и личностные качества, которые необходимо развивать в системе образования. Компетенции рассматриваются как способность учащихся решать нетипичные задачи в ситуациях, которые отличаются от учебных. В эту группу входят компетенции, позволяющие учащимся решать более сложные задачи: критическое мышление, креативность, умение общаться, умение работать в команде.

В связи с изменением структуры рынка труда и типов труда, ввиду увеличения спроса на труд, требующий экспертного анализа или сложной коммуникации, массовое образование должно развивать «мягкие навыки» («soft skills»), или «универсальные навыки» («ключевые компетентности», «навыки XXI века»), в том числе и навыки самоорганизации, коммуникации, кооперации, коллективного использования сложных инструментов труда. Резкое увеличение неопределенности будущего в связи с быстрым изменением технологий и условий жизни делает школьное обучение этапом непрерывного образования, длящегося всю жизнь, требует формирования умения учиться и адаптироваться к новым условиям.

В современных исследованиях все чаще упоминается и разрабатывается феномен «функциональная грамотность» как способность использовать глубокие разносторонние разнообразные знания для решения реальных жизненных ситуаций. «Функционально грамотным» считается тот человек, который может «принимать участие в различных видах деятельности и при этом способен эффективно «функционировать» [3], «использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [4].

Основными составляющими функциональной грамотности (по мнению исследователей международной программы PISA) являются: читательская

грамотность, математическая грамотность, естественно-научная грамотность, финансовая грамотность, глобальные компетенции и креативное мышление. Главной характеристикой каждой составляющей является способность человека действовать и взаимодействовать с окружающим миром, решая при этом разнообразные задачи.

Опыт современной практики, научных исследований показывает, что в структуре функциональной грамотности главным представляется самостоятельное осознание обучаемым значимости решаемой проблемы. В настоящее время вновь актуализируется идея Л. С. Выготского о том, что процесс обучения протекает внутри собственной, личной деятельности учащегося и только на основе формирования конкретных видов деятельности, у него возникают и развиваются определенные психические способности, умения и действия [5].

Закономерно, что ведущие позиции занимают глобальные компетенции, являясь «ценностно-интегративным компонентом функциональной грамотности, имеющим собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленным на формирование универсальных навыков (soft skills)» [6].

Анализ частных исследований и результатов обучения позволил обозначить направления и пути трансформации предметного содержания школьного образования. Профессиональные сообщества начали указывать на необходимость включения в обязательную школьную программу информации, которая будет формировать новую грамотность, в частности, «глобальную компетентность» (global competence). Глобальная компетентность подразумевает наличие у человека знаний, установок, умений и навыков, которые стимулируют возможность «рассматривать проблемы с различных позиций – локальных, глобальных, межкультурных; понимать и уважать картину мира, точку зрения других людей; участвовать в открытом и эффективном взаимодействии с представителями различных культур; прилагать усилия для обеспечения коллективного благополучия и устойчивого развития» [7, с. 17].

В. М. Панфилова подчеркивает, что глобальная компетентность включает в себя фундаментальную, общекультурную, психологическую и педагогическую составляющие [8].

Преподавание психологических дисциплин для студентов педагогического университета ориентировано на формирование таких профессиональных компетенций, которые позволят будущим педагогам формировать у учащихся глобальную компетентность как преимущественный вид функциональной грамотности.

В процессе изучения психологии мы рассматриваем глобальные компетенции как ведущие, поскольку обучение студентов умениям оценивать различные ситуации, принимать/понимать различные точки зрения, способность будущих педагогов воспринимать и анализировать глобальные и локальные проблемы, решать их, быть готовыми к взаимодействию в ре-

шении задач/проблем, позволит им (будущим педагогам) быть компетентными в условиях педагогической деятельности.

Именно системное изучение психологии студентами педагогического университета (изучение базовых учебных дисциплин на 1-м и 2-м курсах, написание курсовых работ по психологии на 2-м и 3-м курсах, участие в педагогической и производственной практиках на предвыпускном и выпускном курсах, способствует формированию у студентов универсальных и базовых компетенций как психологической основы, позволяющей в перспективе, в процессе профессиональной деятельности развивать у обучающихся глобальные и периферийные компетенции, креативное мышление в рамках конкретного учебного предмета. Опора на систему психологических знаний, умений, навыков, способов действия позволит педагогу-предметнику сформировать стратегию преподавания учебного предмета, создать условия для развития личности ребенка в процессе обучения и воспитания, в учебное и внеучебное время, управлять качеством межличностного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Направления модернизации современного образования обуславливают выбор внешних и внутренних механизмов, влияющих на устройство и характеристики системы психологической подготовки учителей-предметников. Традиционно механизмы в психологической науке понимаются как «промежуточные состояния и процессы, на основе которых формируется (развивается) то или иное качество личности» [9, с. 85]. К ним, в первую очередь, следует отнести «потребность, интерес, мотив, самооценку, образ Я, компенсаторное действие, когнитивный диссонанс». Также в качестве психологических механизмов, которые оказывают влияние на смену одной формы поведения обучающегося и (или) одной ведущей деятельности на другую, выступают такие психические явления, как «сдвиг мотива на цель», идентификация, рефлексия, уровень притязаний. Формирование личностных и метапредметных компетенций становится возможным в ходе интериоризации (экстериоризации) – именно «взаимопереходы внешних состояний во внутренние и внутренних во внешние обеспечивают развитие личности» [9, с. 86; 10].

Процесс преподавания психологии в высшей школе также должен быть переориентирован с «информационно-пассивной к рефлексивно-деятельностной парадигме обучения психологии», что будет реализовано через формирование у молодых людей интереса к собственному внутреннему миру, «стремления к самопознанию, рефлексии, самоисследованию и т. д. Это стремление к самоизучению необходимо обеспечить соответствующими способами рефлексивной деятельности, научить подрастающего человека прислушиваться к себе, сосредотачивать внимание не только на окружающей действительности, но и на своем теле, на собственных переживаниях, мыслях, воспоминаниях и т. д. Иными словами – сформировать у подрас-

тающего человека стремление и умение действовать во внутриличностном пространстве, научить тому, что мы называем психологической деятельностью» [11, с. 47].

В качестве главного результата психологической подготовки следует рассматривать готовность и способность молодых людей, умеющих грамотно мыслить, применять психологические знания в практике образовательного процесса, а именно нести личную ответственность за собственную профессиональную деятельность и результативность деятельности школьников. Важными результатами взаимодействия должны стать такие личностные качества, как самостоятельность, ответственность, психологическая и правовая культура, умения осуществлять саморегуляцию и самоконтроль, отстаивать свои права и интересы, находить компромиссы, организовывать сотрудничество.

Содержание психологической подготовки будущих педагогов должно включать систематизированный и адаптированный культурный и ценностный опыт человечества, соединяющий опыт познавательной деятельности и ее результат – знания, опыт осуществления известных способов деятельности (результат – умение действовать по образцу), опыт творческой деятельности (результат – умение эффективно действовать в проблемных ситуациях), опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (результат – ценностные ориентации) [12].

Психологические учебные дисциплины относятся к числу наиболее эффективных учебных дисциплин в сфере развития у студентов – будущих педагогов глобальных компетенций, поскольку позволяют создать условия для развития у обучающихся высшей школы как профессионально значимых личностных характеристик (инициативность, гибкость, любознательность, лидерство, настойчивость, осознанность), так и компетенций, необходимых для решения широкого круга жизненных задач (умение сотрудничать, критическое мышление, коммуникативные навыки, исследовательские умения и пр.).

Компетентностную модель современного педагога можно представить, как набор компетенций, характеризующих эффективную педагогическую деятельность и поведение педагога в его профессиональной деятельности. Для построения реальной модели был определен набор компетенций, которые обеспечивают эффективность обучения и воспитания и позволяют допускать определенную прогностичность модели в нестабильных условиях жизни, в нестандартных ситуациях [13].

Для построения компетентностной модели современного педагога необходимо определить набор компетенций, которые определяют эффективное выполнение педагогом профессиональной деятельности.

Компетентность мышления (познания): способность понимать, анализировать и интерпретировать задачу; искать и выявлять закономерно-

сти и тенденции в массиве фактов; выстраивать причинно-следственные цепочки; идентифицировать неявные свойства предметов и процессов; находить скрытые ресурсы, нужные для решения задачи; применять формальную логику в случае недостаточного знания; выявлять, различать и классифицировать первичные и вторичные факторы, противоречия и сходства и т. д.; проявлять креативное и инновационное мышление, изобретательность; уметь принимать решения в ситуациях новизны и неопределенности, при недостатке информации и т. д.; уметь проверять значимость новой информации при применении известных алгоритмов и нахождение новых решений в изменчивых условиях; выбор способа решения сложных задач, включая открытые задачи с несколькими решениями, умение предлагать несколько решений.

Компетентность в сфере взаимодействия с другими людьми: способность педагога сотрудничать и взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса; устанавливать, развивать и поддерживать социальные связи в качестве лидера и участника команды; способность брать и распределять ответственность за решения; способность координировать командную работу; способность вести переговоры (способность убеждать других, обосновывать свою позицию, уважать интересы других, учитывать социальное и культурное разнообразие); способность разрешать конфликты, осуществлять их профилактику.

Компетентность в сфере управления собой: развитая система саморегуляции и самоконтроля; осознание эмоций и эмоциональная саморегуляция поведения и деятельности; планирование своих действий (способность действовать интуитивно и осознанно); волевая саморегуляция (мобилизовать себя на выполнение задач, выбирать стратегию настойчивости или гибкости).

Нами был определен перечень психологических компетенций, составляющих готовность будущего учителя-предметника к формированию функциональной грамотности обучающихся. Требования к ним сформулированы в виде «знать и понимать», «уметь», «быть способным» (таблица). Выделенные компетенции являются универсальными для будущего учителя любой предметной области: математика, биология, химия, история, язык, литература и др.

Перечень компетенций, необходимых педагогу-предметнику для решения задачи формирования функциональной грамотности у обучающихся

Компетенция	Требования к формированию компетенций		
	«Знать и понимать»	«Уметь»	«Быть способным»
Компетентность мышления (познания)	• закономерности развития и функционирования мышления; • психологическую сущность обучения и воспитания; • закономерности развития познавательной сферы и личности в процессе обучения и воспитания; • индивидуальные и возрастные особенности учащихся; • влияние современных социокультурных контекстов на личностно-профессиональное развитие человека; • сущность понятия «функциональная грамотность» и закономерности ее развития	• выявлять и интерпретировать существенные, возрастные и индивидуальные особенности психических процессов, состояний и свойств человека; • выявлять и интерпретировать закономерности развития человека; • соотносить формы и способы профессиональных действий с целями и задачами обучения и воспитания, с задачей формирования функциональной грамотности; • оценивать результаты своей профессиональной деятельности и определять перспективы своего профессионального и личностного развития	• выявлять и адаптировать к образовательным задачам современные социокультурные контексты, которые определяют требования к личностно-профессиональному развитию человека; • решать задачи личностного и профессионального развития; • понимать, анализировать и интерпретировать задачу, искать и выявлять закономерности и тенденции в массиве фактов; • проявлять креативное мышление, изобретательность, инновационное мышление (включая субъективное и объективное творчество); • выстраивать причинно-следственные цепочки и применять формальную логику в случае недостаточного знания, в ситуациях новизны и неопределенности

Компетенция	Требования к формированию компетенций		
	«Знать и понимать»	«Уметь»	«Быть способным»
Компетентность взаимодействия с другими людьми	• сущность и закономерности процессов общения и взаимодействия людей; • закономерности педагогического общения; • психологические основы взаимодействия учителя с семьей обучающегося; • психологическую сущность конфликта, закономерности его развития и управления им; • психологическую характеристику процесса социализации личности; • психологическую характеристику основных видов девиантного поведения	• устанавливать и поддерживать контакт в общении; • использовать различные средства общения в зависимости от коммуникативной задачи; • предупреждать и разрешать конфликты; • соотносить формы и способы коммуникации с целями и задачами обучения и воспитания	• сотрудничать и взаимодействовать; • устанавливать, развивать и поддерживать социальные связи в качестве лидера и участника команды; • брать и распределять ответственность, координировать командную работу; • вести переговоры (способность убеждать других, обосновывать свою позицию, уважать интересы других, учитывать социальное и культурное разнообразие, современные социокультурные контексты); • понимать возможность объективных конфликтов интересов между социальными группами; • способностью поддерживать с людьми сильные и слабые связи
Компетентность в сфере управления собой	• сущность понятия личность и закономерности ее развития в процессе социализации; • психологию личности и деятельности учителя;	• осуществлять самопознание; • анализировать и оценивать свои действия и поведение, индивидуальные особенности собственной личности;	• познавать и понимать себя; • критически оценивать свои особенности, определять траекторию своего развития и осуществлять его;

Компетенция	Требования к формированию компетенций		
	«Знать и понимать»	«Уметь»	«Быть способным»
	• особенности самосознания личности и его функционирования; • механизмы психологической защиты человека; • сущность социального и эмоционального интеллекта, закономерности их функционирования и развития; • основные закономерности процесса самовоспитания личности	• анализировать и оценивать собственную профессиональную деятельность, принимать решения о ее дальнейшем развитии	• осуществлять волевую саморегуляцию (планировать свои действия; мобилизовать себя на выполнение задач, выбирать стратегию настойчивости или гибкости в решении задачи, осуществлять самоконтроль)

Таким образом, такие психологические компетенции, как компетентность мышления (познания), компетентность в сфере взаимодействия с другими людьми и компетентность в сфере управления собой, позволят будущему педагогу не просто реализовать потенциал учебного предмета, но и определяют готовность будущего учителя-предметника к формированию функциональной грамотности обучающихся.

Список использованных источников

1. Певнева, И. В. Глобальные компетенции в профессиональном образовании / И. В. Певнева, О. Л. Табашникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2. – С. 60–68.
2. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 55–63.
3. Дюшева, Н. К. Функциональная грамотность будущего педагога: сущность и содержание / Н. К. Дюшева, М. М. Кубатбеков // Инновации в науке. – 2016. – № 12. – С. 107–115.
4. Циммерман, Н. В. Функциональная грамотность как новый ориентир развития образования по результатам международных исследований / Н. В. Циммерман // Передовые практики инновационной деятельности образовательных учреждений Адмиралтейского района Санкт-Петербурга: сб. ст. организаторов и участников инновац. деятельности / под ред. О. М. Гребенниковой, А. А. Кочетовой, С. А. Писаревой. – СПб.: КультИнформПресс, 2020. – 179с.

5. Шевченко, Н. И. Формирование функциональной грамотности школьников и студентов: исследование условий развития [Электронный ресурс] / И. Н. Шевченко, Д. А. Махотин. – Режим доступа: <https://interactiv.su/2019/09/07/>. – Дата доступа: 28.02.2022.

6. Коваль, Т. В. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности / Т. В. Коваль, С. Е. Дюкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – № 4 (61). – С. 112–123.

7. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования [Электронный ресурс] / И. Д. Фрумин [и др.] // Современная аналитика образования. – 2018. – № 2. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408113071.pdf>. – Дата доступа: 07.11.2021.

8. Панфилова, В. М. Формирование глобальной компетентности как условие эффективного профессионального образования будущих педагогов / В. М. Панфилова, А. Н. Панфилова // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11, № 2. – С. 239–247.

9. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников / Ф. И. Иващенко. – Минск: Выш. шк., 2006. – 189 с.

10. Бакунович, М. Ф. Формирование профессиональных компетенций у студентов педагогического вуза в процессе преподавания психологии / М. Ф. Бакунович, О. М. Евдокимова, С. А. Корзун // Педагогическая наука и образование. – 2021. – № 3. – С. 16–22.

11. Коломинский, Я. Л. Психология: поэзия и проза преподавания / Я. Л. Коломинский. – Смоленск: Ноопрес, 2015. – 293 с.

12. Стратегия модернизации общего образования: материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования / сост.: А. А. Пинский [и др.]. – М.: ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.

13. Требования к образовательным результатам в процессе формирования функциональной грамотности обучающихся / М. Ф. Бакунович [и др.] // Современное педагогическое образование. Традиции. Достижения. Инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Департамент образования и молодеж. политики ХМАО-Югры, Бюджет. учреждение Ханта-Манс. авт. округа-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т»; ред. О. А. Некрасова [и др.]. – Сургут: БУ СурГПУ, 2022. – С. 8–14.

(Дата подачи: 24.02.2023 г.)

П. В. Бальшева
Заславская средняя школа № 2
имени М. К. Путейко, Заславль;
Республиканский институт высшей школы, Минск

P. Balysheva
Zaslavskaya Secondary School № 2
named after M. K. Puteyko, Zaslavl;
National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 37.015.3

НАУЧНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПОНЯТИЯ САМОВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА СППС

THE SCIENTIFIC SIGNIFICANCE OF THE CONCEPT OF SELF-PERCEPTION OF THE IMAGE OF SUCCESS OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST OF THE SPPS

Формирование образа педагога-профессионала происходит как на личностно-психологическом уровне, так и на социально-культурологическом и одновременно в разных видах педагогической деятельности: учебно-воспитательной, организаторской, коррекционной, консультативной, коммуникативной и самообразовательной. Личность педагога-психолога формируется и развивается в определенной социально-культурной среде, где вступает во взаимоотношения с другими, реализует себя в профессиональной деятельности, которая ставит перед ним особые требования к личностным качествам.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога-психолога; самовосприятие; образ-Я.

The formation of the image of a professional teacher occurs both at the personal-psychological level, and at the socio-culturological level, and at the same time in different types of pedagogical activities: educational, organizational, correctional, advisory, communicative and self-educational. The personality of a teacher-psychologist is formed and develops in a certain socio-cultural environment, where he enters into relationships with others, realizes himself in professional activities, which sets him special requirements for personal qualities.

Keywords: professional activity of a teacher-psychologist; self-perception; image-I.

Индикатором профессиональной успешности является объективный и субъективный успех в трудовой деятельности. В объективный успех входит уровень построения карьеры, оплата труда, приобретенный статус и авторитет в профессиональной деятельности. Субъективный успех отображается через удовлетворенность работой и карьерой, позитивное профессиональное самоотношение.

Основная идея теории самовосприятия заключается в том, что люди бессознательно формируют отношение к различным сторонам или явлениям

жизни на основе своего поведения. Структура образа Я включает познавательный, эмоциональный, поведенческий и ценностный компоненты.

Условиями достижения профессиональной успешности можно считать определенные внешние факторы, к которым относятся цели и задачи профессиональной деятельности, система профессиональных требований, общественные запросы, корпоративная культура и внутренние факторы, в основе которых лежат потребности, мотивация, уровень притязаний, способности и т. д. В совокупности эти факторы способствуют достижению определенных профессиональных результатов деятельности.

Профессия педагога-психолога относится к типу «человек – человек». Согласно Е. А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми; потребностью в общении; способностью мысленно ставить себя на место другого человека, склонностью к сопереживанию; способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей; умением быстро разбираться во взаимоотношениях людей, хорошо помнить и держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т. д.

Человеку этой профессиональной схемы свойственны следующие способности, умения и навыки: умение руководить, учить, воспитывать, осуществлять полезные действия по обслуживанию различных групп; речевая (коммуникативная) культура; «душеведческая» направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, его поведению; умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту; проективный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания; способность наблюдать и анализировать ситуацию; глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в целом; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции [7, с. 176].

Требования к педагогу-психологу социально-педагогических и психологических служб (СППС) представлены в должностных обязанностях организации и образовательных учреждений. При этом важно то, как специалист видит себя в профессиональной деятельности. Теория самовосприятия, в основе которой лежит «концепция самопознания и развития аттитудов (социальных установок) личности, в т. ч. Я-концепции, утверждает, что мы познаем себя не путем непосредственного самоанализа, а путем наблюдения за своим поведением и своей деятельностью, причем анализируем их с помощью тех же понятий, которые начинаем осознавать при анализе наблюдаемого поведения других людей» [6, с. 333].

Н. С. Глуханюк и Е. В. Дьяченко отмечают, что в психологической науке феномен Я занимает особое место среди других психических категорий, не менее важное, чем такие категории, как «деятельность», «развитие», «об-

раз» и др. Анализ широкого диапазона дефиниций Я позволяет выделить пять его значений (рисунок 1).



Рис. 1. Значения образа Я

Во-первых, понятие «Я» относится к человеку в целом. Человек есть Я, а не имеет Я. В частности, подразумевается, что Я – форма искаженного представления человека о себе, что приводит к расстройству поведения. Во-вторых, понятие «Я» употребляется как синоним понятия «личность». В-третьих, понятием «Я» описывается самость – человек как центр, или субъект, внутренне переживаемого опыта. Человек представляет себя ментально так, как (что) он мыслит и как (что) он чувствует. В-четвертых, понятием «Я» описывается доверие человека к самому себе. Значительная часть восприятий, мыслей и чувств человека о себе является вариацией ответов на вопросы типа «Кто есть Я?» и «Что мне нравится?». Самодоверие – это также информация об отношении других людей к человеку, к его Я. В-пятых, Я понимается как деятель, субъект принятия решений и исполнения действий, направленных на регуляцию поведения. Эти значения отражены в понятиях «самоконтроль» («self-control») и «саморегуляция» («self-regulation»).

Таким образом, можно определить Я человека через его функции: способность осознавать самого себя и на основе полученных знаний регулировать собственное поведение [4, с. 29].

Н. С. Глуханюк и Е. В. Дьяченко также указывает на то, что анализ содержательного наполнения понятия «образ Я» позволяет выделить два подхода к его дефиниции: во-первых, Я как продукт рефлексии человеком самого себя, собственной личности, ее черт, мотивов, верований, установок, ценностей, отношений, своего облика и т. д.; во-вторых, Я как результат осознания человеком своего способа жизни, отношений с миром и людьми [4, с. 32].

Формирование образа педагога-профессионала происходит на двух уровнях: личностно-психологическом и социально-культурологическом. Личность педагога-психолога формируется и развивается в определенной социальнокультурной среде, где вступает во взаимоотношения с другими, реализует себя в профессиональной деятельности, которая ставит перед ним особые требования к личностным качествам. Гармонизация качеств личности педагога-психолога одновременно отмечается в разных видах педагогической деятельности: учебно-воспитательной, организаторской, коррекционной, консультативной, коммуникативной и самообразовательной.

Уровень развития значимых личностных качеств в значительной мере влияет на формирование «Я-образа» педагога-психолога, определяет характер его влияния на «Я-концепцию обучающегося» и предопределяет эффективность профессиональной деятельности педагога-психолога. Целостный «Я-образ» педагога-профессионала состоит из ориентаций в профессиональной карьере, доминирующих переживаний, содержательных направленностей, уровней профессионализма, форм реализации педагогической деятельности, совокупности значимых качеств (способностей) личности, которые опосредствуют проявление и динамику «Я-образа» педагога и его объективных детерминант [3, с. 88].

Н. Л. Нагибина выделяет компоненты «Я-образа», соответствующие определенным, традиционно выделенным сферам психики [11, с. 14] (таблица).

Таблица

Компоненты Я-образа

Компоненты	Содержание компонентов
Когнитивный	структуры и качества «образа Я», связанные с характеристиками познавательной сферы (самосознание, самовосприятия, «Я-реальное», самопознание, самоконтроль, самонаблюдения, самовнушение и т. п.)
Эмоциональный	структуры и качества «образа Я», связанные с характеристиками эмоционально-волевой сферы (самоощущение, самочувствие, самообладание, самоконтроль, саморегуляция и т. п.)
Ценностный	структуры и качества «образа Я», связанные с характеристиками ценностно-мотивационной сферы (самопринятие, «Я-идеальное», «сверх-Я», самоутверждение, самоуважение, самовоспитание, самоопределение, саморазвитие, самореализация)
Поведенческий	структуры и качества «образа Я», связанные с характеристиками организации поведения (самоподкрепление, самоэффективность, самоорганизация, самопрезентация, самостоятельность, самодетерминация). Человек считается самореализованным, если «Я-образ» адекватный и максимально гармоничный во всех своих компонентах: когнитивном, эмоциональном, ценностном и поведенческом – и направлен на достижение «Я-идеального»

Таким образом, «образ Я» педагога-психолога – это не сумма отдельных составляющих, а качественное системное образование, в котором эти ком-

поненты определенным образом структурированные, иерархизированные. Кроме того, «образ Я» включает не только систему осознанных отношений человека к себе, выступающих в виде самооценок, притязаний, ожиданий, но и бессознательное психическое, а также систему так называемых фундаментальных отношений индивида к личности [6, с. 48].

Образ «Я-педагог» отражает в единстве все стороны бытия личности – это результат самопознания, осмысления своей роли на каждом этапе профессионального становления и в конкретной ситуации, на основе чего формируется отношение к себе как к педагогу-профессионалу. Одной и наиболее существенных характеристик «образа Я» педагога-психолога является его динамичность (протяженность) во времени: «образ Я» включает одновременно представление человека о себе в прошлом, настоящем и будущем, что обуславливает возможность существования двух форм «Я»: «Я-реального» и «Я-идеального». Представление личности о себе является результатом деятельности ее самосознания, включает в себя осознание своей тождественности и собственного «Я» как активного, деятельного начала в себе; осознание своих психических свойств и качеств; определенную совокупность социально-нравственных позиций. Структура «Я-образа» педагога-психолога включает следующие компоненты:

1) когнитивный – представления о себе, образ своих педагогических качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д.;

2) эмоционально-ценностный (самооценка) – аффективная оценка представлений о себе (самоуважение, себялюбие, самоуничижение);

3) поведенческий – потенциальная поведенческая реакция, т. е. те конкретные действия, которые могут вызываться «Я-образом» и самооценкой. Их направленность и степень выраженности являются значимыми показателями успешного становления «Я-образа» личности педагога и его социально-психологической адаптированности к профессиональной деятельности. «Я-концепция» будущего педагога-психолога понимается как система взаимосвязанных и взаимообусловленных перечисленных выше элементов [1, с. 90].

Таким образом, суть теории самовосприятия заключается в том, что люди бессознательно формируют отношение к различным сторонам или явлениям жизни на основе своего поведения, а не наоборот, как следовало бы из логики. Структура образа Я включает познавательный, эмоциональный, поведенческий и ценностный компоненты.

Имеются определенные психологические детерминанты развития самовосприятия образа успешности педагогов-психологов. Так, Г. С. Помаз в диссертационном исследовании делает вывод о том, что представления о профессии представляют собой комплексное образование, в котором в качестве основных структурных компонентов выступают: представления о себе как субъекте профессиональной деятельности будущем професси-

онале; представления о содержании, условиях, трудностях и задачах профессиональной деятельности; представления о своем профессиональном будущем и о своей профессиональной карьере.

В качестве основных показателей выступают: уровень профессиональной подготовки; выраженность различных мотивов деятельности психолога; готовность работать по избранной профессии; предпочитаемые виды и направления деятельности педагога-психолога; представления о специфике деятельности педагога-психолога.

В представлениях о профессии выделяются три взаимообусловленных структурных компонента [12, с. 33] (рисунок 2).



Рис. 2. Выраженные компоненты в представлениях о профессии

Н. А. Коростелева рассматривала профессиональную пригодность как фактор, определяющий успешность профессиональной подготовки специалистов. «Профессиональная пригодность подразумевает наличие такого сочетания индивидуальных способностей и задатков человека, которые являются необходимым условием для эффективного формирования и развития определенных свойств его личности, таких свойств, которые соответствуют требованиям профессии. Это в дальнейшем создаст высокий уровень эффективности обучения, успешности и работоспособности» [9, с. 69].

Е. В. Коновалова отмечает, что одним из важнейших компонентов профессиональной деятельности является мотивационный комплекс личности, мотивация профессиональной деятельности, социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере. Чем больше заинтересован специалист в достижении результата в своей трудовой деятельности, тем выше будет у него уровень его профессиональной успешности [8, с.119].

Я. С. Немова полагает, что саморазвитие, самообразование, самореализация являются залогом профессиональной успешности во всех видах человеческой деятельности. В свою очередь профессиональная успешность создает реальные предпосылки для самореализации и развития творческих способностей педагога и психолога. Она воздействует на личность учителя в целом, помогает осознать себя и значимость своей деятельности, а также стимулирует формирование интегративных социокультурных, интеллектуальных, нравственных качеств, степень развитости которых входит в профессиональную культуру всех специалистов, работающих в системе «человек – человек» [11, с. 86].

Н. Г. Качалова утверждает, что в развитии профессиональной успешности большую роль играет сформированная адекватная самооценка. Она является центральным звеном произвольной саморегуляции. Самооценка выполняет регуляторную и защитную функции, отражая степень удовлетворенности или неудовлетворенности собой, уровень самоуважения. Профессиональная самооценка рассматривается как самоотношение служащего к результату сопоставления реального и идеального «Я-профессионал», формирующегося в результате процесса самооценивания (в контексте профессиональной деятельности службы, в сравнении с другими и с самим собой) [6, с. 348].

И. А. Вилкова полагает, что успешность человека в профессиональной деятельности возможно прогнозировать с позиции развития его личностных качеств и способностей. Она делает вывод о том, что высокий уровень развития адаптационного потенциала личности является главным фактором, обеспечивающим успешность владения профессией [3, с. 72].

А. С. Бедный и Р. К. Карнеев пришли к выводу, что профессиональная успешность положительно коррелирует со сформированным статусом профессиональной идентичности личности [1, с. 142].

Наибольшее значение мотивация достижения приобретает при изучении успешности в сферах деятельности, ориентированных на результат (в частности, педагогическая и научная деятельность). Такая деятельность: 1) должна быть результативной; 2) должна оцениваться качественно или количественно; 3) требования к оцениваемой деятельности должны быть адекватными, то есть деятельность не обязательно будет успешной, но требует определенных физических и духовных сил; 4) для оценки результатов такой деятельности должна существовать определенная сравнительная шкала и определенный нормативный уровень, который считается общепризнанным; 5) деятельность должна быть желанной, а ее результат – собственным результатом субъекта деятельности.

В самовосприятии педагога-психолога должны присутствовать такие качества личности, как направленность на самореализацию; желание достичь цели, когда профессиональная успешность становится смыслом жизни.

ни; самостоятельность и независимость мысли и суждений; открытость и искренность личности, ее аутентичность; оригинальность решения проблемы, инициативность и гибкость личности; вера в собственные силы и их адекватная оценка; высокий уровень самоанализа, рефлексии; открытость опыту, восприятию необычного, нового, оригинального в окружающей образовательной среде [5, с. 14].

Ю. М. Солодуха указывает на то, что наиболее адекватным средством для осознания и изменения своего Я, формирования и развития профессиональной идентичности представляются рефлексивно-инновационные тренинги, интервизорские и супервизорские группы, позволяющие не только развить рефлексии у психологов, но и научить их сочувствию, пониманию, человечности в самом широком смысле этого слова [13; 14].

Таким образом, условиями достижения профессиональной успешности можно считать определенные внешние (цели и задачи профессиональной деятельности, система профессиональных требований, общественные запросы, корпоративная культура) и внутренние (потребности, мотивация, уровень притязаний, способности и т. д.) факторы, способствующие достижению определенных профессиональных результатов.

Список использованных источников

1. *Балышева, П. В.* Самовосприятие образа успешности педагогов-психологов СППС / П. В. Балышева // Управление в социальных и экономических системах. – 2021. – № 30. – С. 88–91.
2. *Бедный, А. С.* Изучение профессиональной идентичности студентов как составляющей успешности их профессионального самоопределения / А. С. Бедный, Р. К. Карнев // Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С. 142–149.
3. *Вилкова, И. А.* Профессионально важные качества, определяющие успешность владения профессией в структуре среднего профессионального образования / И. А. Вилкова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 72–82.
4. *Глуханюк Н. С.* Я в профессии и профессиональное Я: результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 173 с.
5. *Горбунова, Н. В.* Профессионализм педагога: успешность и карьера: монография / Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова. – Ялта, 2017. – 310 с.
6. *Качалова, Н. Г.* Профессиональное самосознание, самооценка и успешность профессиональной деятельности / Н. Г. Качалова // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. – М., 2018. – С. 348–353.
7. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.

8. *Коновалова, Е. В.* Профессиональная мотивация педагогов как фактор успешности профессиональной деятельности / Е. В. Коновалова, Л. Р. Бакирова // Актуальные проблемы современной науки в XXI веке: сб. материалов XVI Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С. 119–121.
9. *Коростелева, Н. А.* Профессиональная пригодность как фактор, определяющий успешность профессиональной подготовки специалистов / Н. А. Коростелева // Актуальные проблемы современности. – 2018. – № 4 (22). – С. 69–74.
10. *Нагибина, Н. Л.* Психология типов. Системный подход. Психодиагностические методики. Ч. 1 / Н. Л. Нагибина. – М.: Ин-т молодежи, 2000. – 150 с.
11. *Немова, Я. С.* Профессионально-творческая самореализация личности как категория профессиональной успешности в образовании / Я. С. Немова // Вестник науки и образования. – 2019. – № 15 (69). – С. 86–88.
12. *Помаз, Г. С.* Детерминанты развития представлений о профессии студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. С. Помаз. – Ростов-н/Д, 2006. – 35 с.
13. *Солодуха Ю. М.* Взаимосвязь профессиональных образов я и образов клиента в структуре профессиональной идентичности психологов / Ю. М. Солодуха // Научные труды Республиканского института высшей школы. – Минск: РИВШ, 2017. – № 17-3. – С. 361–368.
14. *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.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

М. Л. Белановская

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

M. Belanovskaya

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.923.2

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ НЕНОРМАТИВНЫЙ КРИЗИС¹

PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS TO WORK WITH A FAMILY SURVEYING A NON-NORMAL CRISIS

В статье обосновывается необходимость качественной подготовки будущих психологов к работе с семьей, переживающей ненормативный кризис (в частности, появление в семье ребенка с ОПФР). С целью изучения актуального состояния таких аспектов, как родительское отношение к ребенку с ОПФР, доминирующий психологический тип родителей и отношение родителей к болезни ребенка, проведено эмпирическое исследование матерей, имеющих ребенка с особенностями психофизического развития. Осуществлена статистическая обработка полученных данных. Представлены результаты проведенного исследования. Сделаны выводы и намечены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: профессиональная готовность; семья; ненормативный семейный кризис; ребенок с особенностями психофизического развития; родительское отношение.

The article substantiates the need for high-quality training of future psychologists to work with a family experiencing a non-normative crisis (in particular, the appearance of a child with OPFR in the family). In order to study the current state of such aspects as parental attitude towards a child with OPFR, the dominant psychological type of parents and the attitude of parents to the child's illness, an empirical study of mothers with a child with special needs of psychophysical development was carried out. Statistical processing of the obtained data was carried out. The results of the conducted research are presented. Conclusions are drawn and prospects for further research are outlined.

Keywords: professional readiness; family; non-normative family crisis; child with special needs; parental attitude.

Подготовка высококвалифицированных и профессионально грамотных специалистов всегда являлась приоритетной задачей образовательного процесса в высших учебных заведениях Республики Беларусь. Проблема

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке БРФФИ, проект №Г21М-006.

формирования готовности будущих психологов к осуществлению психолого-педагогической работы с семьей особенно актуальна, поскольку семья, с одной стороны, всегда была и остается одной из базовых и фундаментальных ценностей как для отдельной личности, так и для общества в целом, а с другой – является настолько сложноорганизованной системой с неоднозначными функциями, что даже в процессе своей нормативной жизнедеятельности и естественного развития она переживает критические периоды и трудности, часто требующие помощи специалистов-психологов. Когда же семейная система сталкивается с ненормативными кризисами, то профессиональная помощь квалифицированных психологов иногда является единственным шансом на переживание психотравмирующего события всеми членами семьи и на восстановление внутреннего гомеостаза семейной системы. На выполнение этой задачи и направлена, в целом, психолого-педагогическая работа с семьей, осуществляемая как психологами, так и специалистами смежных областей. Деятельность специалистов социально-педагогических профессий может быть направлена как на проработку различных аспектов и сложностей в каждой подсистеме отдельно (детской, супружеской), так и на работу с семьей в целом как системой. Первостепенную роль в работе с системными семейными дисфункциями и кризисными событиями играет психолог. Без должной подготовки к работе с семьей будущий специалист не сможет оказать необходимую квалифицированную помощь, что актуализирует необходимость пристального внимания преподавателей, осуществляющих работу со студентами, к темам, посвященным особенностям функционирования семьи, всевозможным деструкциям семейной системы, а также формированию умений грамотного выявления и разрешения семейных проблем.

В Республике Беларусь в рамках типовых учебных планов при подготовке психологов и практических психологов (Типовой учебный план специальности 1-23 01 01 Психология от 08.04.2021 № Е 23-1-001/пр-тип.; Типовой учебный план специальности 1-03 04 03 Практическая психология от 30.06.2021 № А 03-1-010/пр-тип.) студентам читаются такие учебные дисциплины, как «Психология семьи», «Психология семейных кризисов», «Психологическая помощь семье в ситуации кризиса» и др. Важным аспектом при составлении учебных программ для их разработчиков должно явиться понимание значимости изучения ненормативных кризисов, с которыми сталкивается семейная система, а также усвоения способов переживания семьей этих ненормативных кризисов, в частности, кризиса переживания тяжелой болезни одного из членов семьи.

В психологии на современном этапе накоплено достаточно большое количество работ, посвященных как изучению семьи и закономерностей ее функционирования, так и профессиональной готовности специалистов разных сфер. Вместе с тем в научной литературе практически полностью

отсутствуют исследования, посвященные формированию готовности будущих психологов к работе с семьей и ее дисфункциями.

Можно отметить достаточно большое количество работ, посвященных проблемам семейных отношений, исследованию семейных кризисов и реакций на них всех членов семейной системы (А. Я. Варга, Дж. Якобсон, К. Г. Юнг, Н. И. Олифирович, Э. Йоманс, Э. Эриксон, Дж. Каплан, Э. Г. Эйдемиллер и др.). Значительный вклад в исследование проблем семьи, имеющей ребенка с особенностями психофизического развития, внесли работы Е. М. Мастюковой и А. Г. Московкиной, И. Ю. Левченко и В. В. Ткачевой, Г. Ф. Нестеровой, С. М. Безух, А. Н. Волковой, Е. В. Куфтяк, Е. И. Валитовой и др.

Кроме того, следует отметить достаточное количество работ, посвященных проблеме профессиональной готовности к педагогической деятельности, авторами которых являются И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Сластенин, С. Н. Усова, Е. Н. Шиянов. В работах Е. В. Бондаревской, Н. В. Бордовской, А. А. Вербицкого, В. Г. Гайфуллиной, Г. П. Гордиенко, А. В. Мудрика, А. А. Реана, В. С. Сластенина, В. Д. Шадрикова акцентируется внимание на разработке условий и средств, обеспечивающих интенсивное профессиональное развитие человека в условиях, имитирующих его будущую деятельность.

Однако при всей однозначности понимания исследователями необходимости качественной профессиональной подготовки будущих психологов аспекту формирования готовности специалиста-психолога к работе с семьей, в частности с семьей, переживающей кризисное состояние, не всегда уделяется должное внимание. Можно отметить, что существует некоторое противоречие между объективной потребностью социума в подготовке будущих психологов, способных к качественной и эффективной работе с семьей и недостаточной разработанностью технологического обеспечения реализации этой проблемы.

Следует заметить, что работа с семьей для психолога является достаточно многогранной и сложноорганизованной. Даже в ситуации своего нормативного развития семья в процессе своей жизнедеятельности проходит кризисные этапы, а также сталкивается с множеством трудностей и сложных ситуаций, требующих своевременной помощи и продуктивного разрешения [1, с. 24–25]. Однако семья проходит не только нормативные, т. е. типичные для всех семей, кризисные этапы. Наиболее психогенным и травмирующим событием в жизненном цикле семьи является прохождение ею ненормативных семейных кризисов (серьезная болезнь или смерть одного из членов семьи, супружеская измена, развод и др.). Сопровождение семьи, находящейся в ненормативном кризисе является одним из наиболее тяжелых аспектов работы практикующего психолога. Ненормативный семейный кризис – это кризис, развитие которого не связано с переходом семьи на новый этап жизненного цикла. Его возникновение потенциально возможно на любом этапе

существования семьи и обусловлено воздействием на ее членов негативных жизненных событий, определяемых как кризисные [2]. Признаками ненормативного семейного кризиса могут выступать: сверхнормативность для данной семьи; угрожающий функционированию семьи характер события; резкое возрастание внутриличностной напряженности, кризисное состояние членов семьи; возникновение межличностных конфликтов в семье, отсутствие у ее членов опыта решения ситуаций такого порядка; истощение адаптационных ресурсов членов семьи; прогрессирующие негативные изменения в семейной ситуации; затруднения функционирования семьи в связи со столкновением с ситуациями, аналогичных которым не было в семейном опыте; нарушение привычных паттернов поведения членов семьи [3]. На ненормативный кризис реагирует вся семейная система, каждый член семьи. Знание закономерностей функционирования семейной системы в кризисный период и понимание типичных реакций всех членов семьи на психотравмирующее ненормативное для семьи событие позволяет профессиональному психологу подобрать способы работы с каждым членом семьи и тем самым помочь семье справиться с ситуацией.

На современном этапе в большинстве стран, в том числе и в Республике Беларусь, отмечается увеличение количества рожденных детей, имеющих особенности психофизического развития (ОПФР). По статистике, в Республике Беларусь доля детей с особенностями психофизического развития от общего количества детей до 18 лет составляет около 9,5 %. По данным Белстат, в 2022 г. количество детей с ОПФР составило 176,3 тыс. При этом наблюдается постоянный рост данных статистических показателей [4]. Обозначенная тенденция требует акцентирования внимания при подготовке профессиональных психологов на аспекте осуществления психологического сопровождения семей, в которых появился ребенок с особенностями психофизического развития.

Появление в семье ребенка с особенностями психофизического развития выступает как ненормативный семейный кризис, аналогичный по своему характеру переживанию семьей такого кризисного события, как тяжелая болезнь одного из членов семьи (в данном случае ребенка), и проявляется на всех уровнях функционирования семейной системы. Рождение в семье ребенка с ОПФР обуславливает общую дестабилизацию всей семейной системы. В такой семье происходят сложные процессы адаптации к появлению особенного ребенка.

В. В. Ткачева выделяет три группы родителей по типу реакции на диагноз ребенка: родители авторитарного типа, родители невротического типа и родители психосоматического типа. К первой группе относятся родители, которые занимают активную жизненную позицию и настойчиво пытаются найти выход из ситуации. Они обращаются к лучшим специалистам, пытаются «излечить» ребенка. В погоне за этой целью они часто выдвигают

нереальные требования ребенку, не учитывая его реальных возможностей. Есть и другая крайность у родителей авторитарного типа: они могут отказать от ребенка, узнав о его дефекте. Родители невротического типа, напротив, занимают достаточно пассивную личностную позицию. Они не видят выхода из сложившейся ситуации и не понимают, что многое в развитии ребенка зависит от них самих. Такие родители склонны к гиперопеке, и нередко случаи, когда они закрываются от социума. Будущее самого ребенка кажется им бесперспективным. Для родителей психосоматического типа присуще скрывать свои переживания от посторонних, что впоследствии может стать причиной ряда заболеваний. Они так же, как и родители невротического типа, склонны к гиперопеке, часто жалеют ребенка и, как и родители авторитарного типа, стараются найти для него лучших специалистов [5].

Понимание закономерностей внутрисемейных процессов, проявляющихся в семье, в которой воспитывается ребенок с особенностями психофизического развития, и, в частности, понимание реакций родителей по отношению к своему «особенному» ребенку позволит специалисту-психологу лучше осуществлять свой функционал и оказывать квалифицированную помощь всем членам семьи. С целью изучения актуального состояния таких аспектов, как родительское отношение к ребенку с ОПФР, доминирующий психологический тип родителей и отношение родителей к болезни ребенка, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие матери, имеющие ребенка с особенностями в развитии. В исследовании приняли участие 135 респондентов – матерей, имеющих ребенка с ОПФР с различным диагнозом; в возрасте от 23 до 55 лет (средний возраст 35,2 года); с разным уровнем образования (высшее – 28,1 %, среднеспециальное – 54,8 %, среднее – 17,1%); находящихся и не находящихся в браке (в браке – 76,3 %, не в браке – 23,7 %).

В качестве методик исследования были определены «Методика диагностики отношения к болезни ребенка» (ДОБР; В. Е. Каган, И. П. Журавлева), «Тест родительского отношения» (А. Я. Варга, В. В. Столин), анкета «Психологический тип родителя» (В. В. Ткачева). Статистический анализ проводился при помощи одновыборочного *t*-критерия Стьюдента (для определения значимости отличий изученных переменных от среднего значения) и критерия χ^2 Пирсона (для сопоставления эмпирического и теоретического распределения). Для выявления значимости различий по всем переменным в группах замужних и незамужних женщин был использован *t*-критерий Стьюдента для несвязанных выборок.

Первым этапом статистической обработки являлось определение наличия различий по всем изучаемым параметрам в группах замужних и незамужних женщин. По результатам проведенного *t*-критерия Стьюдента для несвязанных выборок было определено отсутствие различий по группирующей переменной (при $p > 0,05$). Таким образом, на следующих этапах ана-

лиза рассматривалась вся выборочная совокупность целиком, без дополнительного разделения на группы в зависимости от брачного статуса.

Результаты анализа данных по методике «Диагностика отношения к болезни ребенка» показали, что респонденты имеют интернальность, равную $-1,42$, что свидетельствует о том, что матери в большей степени воспринимают себя как ответственных за болезнь ребенка. Причины болезни воспринимаются как то, что зависит от самих родителей, как то, на что они могут повлиять. По показателю тревога, который описывает тревожные реакции на болезнь ребенка, отмечается умеренно выраженная тревога (средний балл по выборке равен $3,34$ балла). Показатели нозогнозии у респондентов приближены к нулю (средний балл $-0,42$), т. е. наблюдается адекватное оценивание здоровья ребенка, без преувеличения и преуменьшения степени тяжести его болезни. Также к нулю приближены и показатели по критерию контроля активности (средний балл $0,09$), что свидетельствует о тенденции родителей устанавливать адекватные ограничения активности ребенка в связи с его болезнью. Шкала общей напряженности показывает суммарный результат по всему опроснику в целом. Выявлено, что матери, в целом, не имеют напряженного отношения к заболеванию ребенка. Средний балл по данному показателю приближен к нулю и равен $0,35$. Все полученные эмпирические данные отражены на рисунке 1.

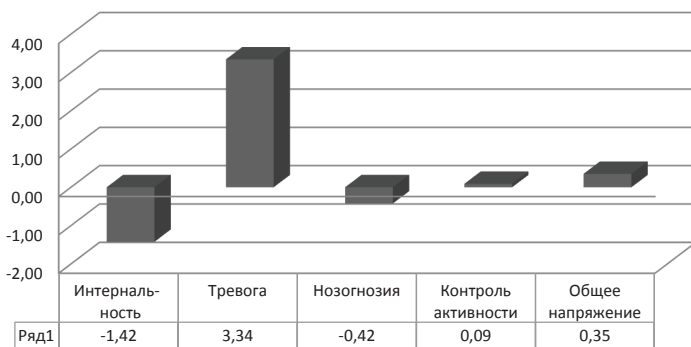


Рис. 1. Средние значения изученных параметров по методике «Диагностика отношения к болезни ребенка» (в баллах)

Статистический анализ с помощью одновыборочного t -критерия Стьюдента подтвердил выявленные тенденции на статистическом уровне. Шкалы «интернальность» и «тревога» у респондентов значимо отличаются от среднего значения по методике ($t = -3,754$ и $t = 9,627$, при $p \leq 0,05$). При этом средние баллы респондентов по переменным «нозогнозия», «контроль активности» и «общая напряженность» значимо не отличаются от среднего значения по шкалам методики ($t = -1,040$; $t = 0,329$; $t = 1,575$, при $p > 0,05$).

Анализ результатов по методике «Тест родительского отношения» показал общее эмоционально положительное отношение респондентов по отношению к детям, т. е. принятие своих «особенных» детей их матерями (средний балл 28,5, что соответствует высокому уровню по параметру). Полученные результаты свидетельствуют о том, что взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его индивидуальность, одобряет его интересы, поддерживает планы, проводит с ним достаточно много времени и не жалеет об этом. Средний балл по шкале «кооперация» у респондентов составил 5,7, что соответствует среднему уровню проявления признака. Можно утверждать, что взрослые занимают нейтральную позицию при оценке способностей ребенка, лишь частично поощряют самостоятельность и инициативу ребенка, не всегда идут на сотрудничество. По шкале «симбиоз» респонденты также показали средние результаты по параметру (средний балл по выборке 4,6). Данный уровень характеризует гармоничную степень симбиотических отношений. Взрослый человек способен установить разумную психологическую дистанцию между собой и ребенком, при этом не отгораживаясь от него. Шкала «контроль» характеризует то, насколько взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним. По результатам исследования выявлен средний уровень по параметру «контроль» (средний балл 3,39), что свидетельствует о том, что матери выстраивают с ребенком демократические отношения, формируя разумные рамки и границы. Результаты по шкале «отношение к неудачам ребенка» (средний балл 1,56, что соответствует низкому уровню по параметру) показывают, что неудачи ребенка респонденты считают случайными и верят в него. Однако такая позиция зачастую связана с риском не критичности по отношению к ребенку. Все полученные эмпирические данные в процентном соотношении отражены на рисунке 2.

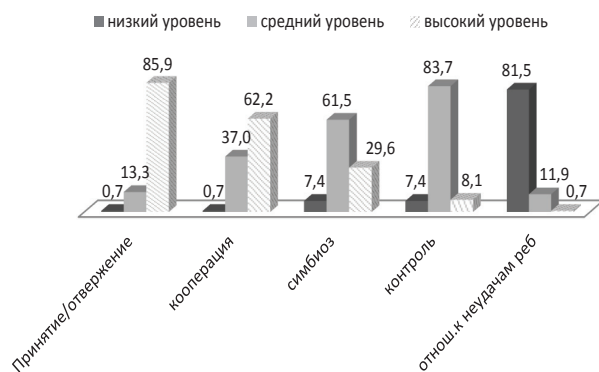


Рис. 2. Уровни проявления признака по параметрам методики «Тест родительского отношения» (в %)

Проведенный статистический анализ с помощью критерия χ^2 Пирсона подтвердил значимость различий полученных распределений от теоретического ($\chi^2 = 171,244$; $\chi^2 = 77,378$; $\chi^2 = 60,742$; $\chi^2 = 156,81$; $\chi^2 = 164,911$, при $p \leq 0,01$).

Результаты анализа методики «Психологический тип родителя» позволяют сделать выводы о том, что среди матерей, имеющих детей с особенностями психофизического развития, меньше всего встречаются родители невротического типа (6 человек, 4,4 % от всей выборки). У родителей этой категории обычно не формируется способность к принятию проблемы ребенка и не развивается стремление к ее преодолению. Эта категория родителей чрезмерно фиксируется на отсутствии выхода из создавшегося положения, что значительно ухудшает их психологическое состояние. Родители невротичного типа оправдывают собственную бездеятельность в отношении развития ребенка отсутствием прямых указаний со стороны специалистов, родственников или друзей на то, что с ребенком следует делать. Родители авторитарного и психосоматического типов встречаются в выборке практически в равных долях. Авторитарный тип родителей (63 респондента, или 46,7 % от выборки) характеризуется активной жизненной позицией, стремлением руководствоваться своими собственными убеждениями вопреки уговорам со стороны (советам родственников или специалистов). К родителям авторитарного типа мы относим две категории. Первые, узнав о дефекте ребенка, могут от него отказаться, оставив в роддоме. Вторая категория, представленная преобладающей частью родителей, проявляет другую позицию – стойкое желание найти выход из создавшегося положения как для себя, так и для своего ребенка. Эти родители упорно преследуют цель оздоровления, обучения и социальной адаптации своего ребенка и, таким образом, решают проблему ребенка в целом. Отрицательные же свойства этой категории родителей проявляются в неумении сдерживать свой гнев и раздражение, в отсутствии контроля за импульсивностью собственных поступков, в склонности к участию в ссорах и скандалах, в откровенном противопоставлении себя социальной среде (специалистам, педагогам, администрации, родственникам, не принявшим их ребенка). Родители психосоматического типа (66 респондентов, или 48,9 % от выборки) характеризуются чертами, присущими родителям как первой, так и второй категорий. Родители психосоматического типа эмоционально более лабильны, чем представители двух других групп. У некоторых из них в большей степени проявляется тенденция к доминированию, как и у авторитарных родителей, но отсутствует аффективная форма реагирования на проблему стресса, как у первых и вторых. Они не устраивают скандалов и ссор, в большинстве случаев ведут себя корректно, сдержанно, а иногда замкнуто. В поведении, как правило, проявляется нормативность. Проблема ребенка, чаще скрываемая от посторонних взглядов, переживается ими изнутри. Это объясняется тем, что канал отреагирования проблемы, фрустрирующей психику,

у данной категории родителей переведен во внутренний план переживаний. Все усилия таких родителей направлены на оказание помощи ребенку. Иногда такие матери работают со своими детьми, максимально напрягая и изнуря себя. Все полученные эмпирические данные в процентном соотношении отражены на рисунке 3.

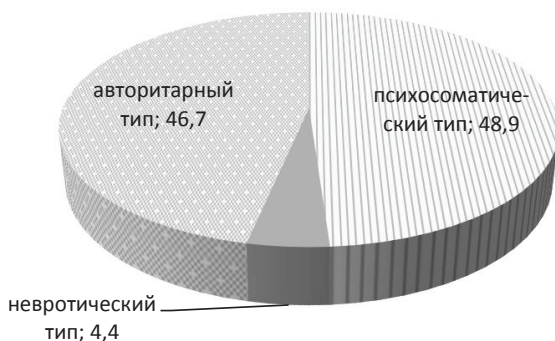


Рис. 3. Распределение психологических типов родителей среди респондентов (в %)

Проведенный статистический анализ с помощью критерия χ^2 Пирсона подтвердил значимость различий полученного распределения от теоретического ($\chi^2 = 50,8$, при $p \leq 0,01$).

Появление в семье ребенка с особенностями психофизического развития выступает в качестве ненормативного семейного кризиса, затрагивает всю семейную систему и требует квалифицированного психологического сопровождения. Часто родители концентрируют свое внимание на помощи ребенку, забывая о своем внутреннем состоянии и своих реакциях. Для психолога важно предоставить возможность преодолеть психотравмирующее событие для всех членов семьи, найти способ для восстановления внутреннего гомеостаза семейной системы. На этапе консультирования специалисту необходимо учитывать ряд особенностей и вести особую тактику, позволяющую более эффективно достичь необходимых целей. Эта тактика определяется рядом задач: установление контакта на уровне «обратной связи», предполагающей установку доверительного контакта, целью которого является убедить родителей в том, что им действительно сочувствуют и понимают. «Обратная связь» также должна быть направлена на установку доброжелательного контакта, при котором родитель может раскрыть свои глубинные переживания. Следующая задача – коррекция понимания родителями проблем ребенка. Несомненно, с момента осознания диагноза ребенка родители находятся в состоянии эмоционального стресса, особенно сильно он проявляется у матерей. Задача психолога здесь состоит в том, чтобы переве-

сти уровень восприятия проблемы с эмоционального на рациональный, направить родителей на коррекционный образовательный процесс, в котором они сами могли бы принимать участие, так как это уникальная возможность занять активную позицию в формировании будущего собственного ребенка. Третья задача – коррекция межличностных и внутрисемейных отношений. Особенно эффективными методами здесь будут являться групповые занятия для родителей и индивидуальные с родителями и ребенком [6].

Для будущего психолога важно понимать, что семья в ситуации кризиса нуждается в помощи грамотного специалиста, чтобы справиться со стрессом и перестроить свой образ жизни, научиться грамотному и плодотворному взаимоотношению с ребёнком и другими членами семьи, принимать свои чувства и найти способы совладать с ситуацией.

Список использованных источников

1. *Сахапова, Э. И.* Формирование у будущих педагогов-психологов готовности к работе с семьей: вопросы теории и практики: монография / Э. И. Сахапова. – Казань: Изд-во «Отечество», 2013. – 166 с.
2. *Горбуля, Е. В.* Психология семьи: семейные кризисы / Е. В. Горбуля. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 280 с.
3. *Олифинович, Н. И.* Терапия семейных систем / Н. И. Олифинович, Т. Ф. Велента, Т. А. Зинкевич-Куземкина. – СПб.: Речь, 2011. – 570 с.
4. Белстат. – Режим доступа: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/zdravooohranenie_2/. – Дата доступа: 15.01.2023.
5. *Ткачёва, В. В.* Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. – М.: Нац. книж. центр, 2014. – 160 с.
6. *Пюра, Д. С.* Проблемы и особенности родителей детей с ОВЗ / Д. С. Пюра, М. В. Долгова // Молодой ученый. – 2019. – № 15 (253). – С. 247–250.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

О. В. Белановская

Республиканский институт высшей школы, Минск

М. Л. Белановская

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

O. Belanovskaya

Republic Institute of Higher Education, Minsk

M. Belanovskaya

Belorussian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.9.075

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EDUCATION OF ADULTS

Статья посвящена актуальной проблеме обучения взрослых. Проанализированы психологические особенности психического развития взрослых, рассматриваются теоретические позиции подходов к обучению взрослых, концепция обучения на протяжении жизни. Обсуждаются результаты эмпирического исследования предпочитаемого стиля обучения у взрослых. Выявлены различия в распределении ведущих стилей обучения у взрослых, имеющих базовое гуманитарное и техническое образование.

Ключевые слова: взрослость; психологическое развитие взрослых; образование; обучение на протяжении всей жизни; инновационное обучение; стиль обучения.

The article is devoted to the actual problem of adult education. The psychological features of the mental development of adults are analyzed, the theoretical positions of approaches to adult education, the concept of life long learning are considered. The results of an empirical study of the preferred learning style in adults are discussed. Differences in the distribution of the leading learning styles among adults with a basic humanitarian and technical education were revealed.

Keywords: adulthood; psychological development of adults; education; life long learning; innovative learning; learning style.

Возрастающая значимость образования взрослых – общепризнанный факт. В современных условиях развития экономики, постоянного внедрения инновационных технологий в различных областях проблемы обучения взрослых приобретают особую актуальность, являясь необходимым условием развития общества.

Одной из тенденций развития образования последних десятилетий является непрерывность, представляющая собой систему обучения человека в течение всей его сознательной жизни. Потребность в непрерывном про-

фессиональном образовании вызвана новыми задачами профессионального становления, такими как профессиональная мобильность, необходимость. Концепция одной профессии на всю жизнь больше не актуальна: ей на смену приходит *life long learning* – обучение на протяжении всей жизни.

Тема образования взрослых с каждым годом становится всё более актуальной, во многих странах разрабатываются национальные стратегии и государственные программы развития образования взрослых. Проявляется общая тенденция значительного расширения участия взрослых в различных формах обучения, подготовки и переподготовки. В мировом сообществе образование взрослых во всех его формах рассматривается как важный компонент системы непрерывного образования. Не является исключением в этом плане и современная Беларусь.

По данным исследований, Республика Беларусь занимает 32-е место среди 189 стран мира по Индексу уровня образования [1]. В 2022 г. на образование из белорусского бюджета и внебюджетных источников направлено свыше 9 млрд рублей. Уровень грамотности среди всего взрослого населения – 99,7 %. Базовое, среднее, высшее образование занимают первое место по завершенности. Учреждения получения высшего образования постоянно попадают в мировые рейтинги по качеству учебного процесса.

Создание системы образования взрослых в Республике Беларусь как составной части непрерывного образования является одной из главных задач государственной политики в области образования на современном этапе. Особое внимание уделяется разработке теоретических, технологических, научно-методических основ образования взрослых, учитывающих их возрастные и социально-психологические особенности.

Что привносит концепция всевозрастного образования (*life long learning* – обучения на протяжении всей жизни)? Она стирает границы между периодами человеческой жизни и предлагает постоянно учиться. Обучение и развитие больше не привязывается к определенному образовательному учреждению, включает формальное (процесс обучения проходит в хорошо организованном и иерархически упорядоченном контексте, завершается выдачей документа государственного образца), неформальное (включает в себя различное обучение, направленное на точную, но при этом свободно выбранную цель, которая учитывает социальный контекст, имеет многообразие программ, добровольное участие в них, также использование в обучении личносно ориентированных методов) и информальное (включает индивидуальную деятельность человека, направленную на познавательный процесс, который сопровождает его повседневную жизнь, при котором не всегда существует конкретный результат, носит спонтанный характер, реализуется путем активации людей в культурно-образовательной среде). Непрерывное обучение не только способствует социальной интеграции, активной гражданской позиции и личностному развитию, но и финансовой

обеспеченности, конкурентоспособности и возможности трудоустройства в любом возрасте.

Можно отметить возрастной изоморфизм целей обучения. Для возрастной группы 25–35 лет обучение решает проблемы повышения образовательного уровня, стремления научиться чему-то конкретному, расширить круг общения. В возрасте 35–40 лет обучение способно повысить шансы на трудоустройство, продвижения в карьере, повышение уровня жизни. А в возрасте 50–64 лет цели обучения могут быть связаны с попыткой избежать одиночества, научиться поддерживать свое здоровье, а также сохранить независимый образ жизни [2].

Китайская поговорка гласит: «Человеческая жизнь имеет три фазы: двадцать лет, чтобы учиться, двадцать лет, чтобы бороться, двадцать лет, чтобы становиться мудрым». Г. Крайг и Д. Бокум, описывая взрослое развитие, выделяют три периода: раннюю, среднюю и позднюю зрелость – и признаки зрелости, включающие специфический для данного возраста характер развития, способность реагировать на изменения, брать ответственность за себя и других, ориентацию на социальные и культурные ориентиры [3].

Э. Клапаред [4] сформулировал господствующий долгое время в психологии взгляд на зрелость как на период «психологической окаменелости», то есть неспособности к позитивным психологическим изменениям. Однако организованное под руководством Б. Г. Ананьева комплексное изучение взрослого человека позволило получить уникальные данные по психофизиологическому, психологическому и социальному развитию взрослых, сломавшие представления о зрелости, где «развитие прекращается, замещаясь простым изменением» [5]. Было выявлено, что процесс развития взрослых характеризуется неравномерностью (разный темп развития и созревания функций), а также гетерохронностью (разновременностью созревания и развития). Гетерохронность эволюции и инволюции различных функций позволяет человеку компенсировать недостатки в развитии одной функции (например, памяти) за счет развития другой (например, мышления). Постоянная умственная деятельность, высокая социальная активность, труд и творчество являются факторами, противостоящими инволюционным процессам. А отличительной чертой психологии взрослых является апперцептивное восприятие, при котором новый учебный материал сопоставляется с уже имеющимися знаниями и потребностями практической деятельности, оценивается, насколько новое нужно и полезно для социально-профессиональной деятельности, и чувствительность к фактору времени в обучении (если скорость доведения информации, темп и плотность ее подачи на занятиях не соответствуют скорости усвоения, то информация не усваивается, снижается мотивация учения).

Р. Киган показал, что взрослые люди проходят пять стадий развития: импульсивный разум (раннее детство), имперский разум (подростковый возраст и 6 % взрослого населения), социализированный разум (56 % взрослого насе-

ления), самоавторствующий разум (35 % взрослого населения) и самотрансформирующийся разум (1 % взрослого населения). Становление взрослости означает переход к более высоким стадиям психического развития, предполагающим развитие независимого самоощущения, приобретение черт, ассоциирующихся с мудростью и социальной зрелостью, самоосознанием, большим контролем над собственным поведением, возрастающей способностью управлять отношениями и социальными факторами [6].

Развитие взрослого, по мнению Р. Кигана, связано с трансформациями, изменением способа познания и понимания мира. Развитие до более высоких этапов взросления требует перехода типа субъект-объект, перемещения от того, где мы знаем (субъект – «Я есть» – представлений, к которым человек привязан субъективно), к объективному взгляду на мир, людей и себя в нем (объект – «У меня есть» – концепции, которые возможно отделить от человека, которые можно осмыслить и контролировать).

Для большинства людей социальная зрелость заканчивается на третьей стадии развития – стадии социализированного разума, где внешние источники формируют самоощущение человека и понимание мира. Люди, достигающие четвертой и пятой стадий, самостоятельно решают проблемы, опираются на собственные ориентиры, способны к саморазвитию [6].

Каковы особенности взрослого человека, вступающего в процесс обучения? Исследователи выделяют добровольность и самостоятельность, наличие внутренней мотивации учения, для взрослого человека как субъекта учебной деятельности характерна способность самостоятельно ставить цель, направлять и регулировать свою деятельность. Взрослый человек как субъект процесса обучения осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью, обладает запасом жизненного, профессионального и социального опыта, решает свои жизненно важные проблемы и достигает конкретных целей с помощью учебы, стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств.

К. Роджерс [7] сформулировал психологические особенности взрослых людей, выступающие предпосылками успешного обучения: люди от природы обладают большим потенциалом к обучению; обучение эффективно, когда его предмет актуален для человека и когда личности (его «я») ничто не угрожает; в обучение вовлекается вся личность, что в результате вызывает изменения в самоорганизации и самовосприятии; большая часть обучения достигается действием при сохранении открытости опыту; самокритика и высокая самооценка активизируют творческий процесс, укрепляют такие качества, как независимость и уверенность в себе. Очевидно, что К. Роджерс рассматривает взрослого человека как ответственного участника процесса и инициатора собственного обучения.

Не утратили ли взрослые способность эффективно обучаться, есть ли у них возможность усваивать новые знания? В свете проблем обучения

взрослых людей особую популярность приобрела циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации (Experiential Learning Model), предложенная Д. Колбом и его коллегами. Исследователи обнаружили, что люди обучаются одним из четырех способов: через опыт, через наблюдение и рефлексия, с помощью абстрактной концептуализации, путем активного экспериментирования – отдавая одному из них предпочтение перед остальными [8]. Представители каждого стиля обучения наиболее эффективны в определенной модели обучения. Знание данных моделей обучения позволит оптимизировать процесс обучения взрослых.

Целью нашего исследования было выявление стилей усвоения новой информации в процессе обучения у взрослых. Для выявления предпочитаемого стиля обучения использовался тест П. Хани и А. Мамфорда «Стиль обучения» (Honey Mumford Preferred Learning Style Test) [9]. В исследовании приняли участие слушатели системы дополнительного образования взрослых по специальности «Психология». Выборка включала 36 человек в возрасте от 28 до 57 лет (средний возраст по выборке – 38,2 года); в гендерном соотношении – 31 женщина (86,1 %) и 5 мужчин (13,9 %); из них: базовое гуманитарное образование имели 16 человек (44,4 %), базовое техническое образование – 20 человек (55,6 %).

Выявлено, что наибольшее количество респондентов имеют стили обучения «испытатель» (33,3 %) и «генератор идей» (30,6 %). При этом стили обучения «теоретик» (19,4 %) и «экспериментатор» (16,7 %) являются менее предпочтительным (рисунок 1).

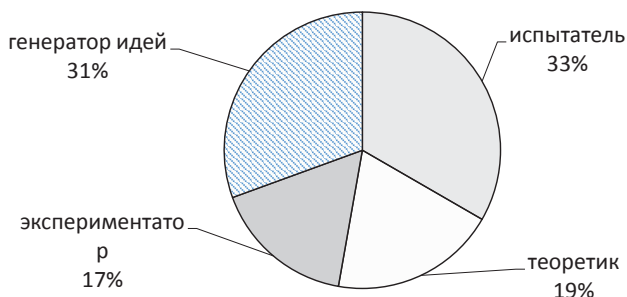


Рис. 1. Проявленность различных стилей обучения у слушателей системы дополнительного образования, в %

Для анализа различий стилей обучения у слушателей в зависимости от пола респондентов был использован статистический критерий $\Phi^*_{эмп}$ – Фишера. Анализ показал отсутствие различий во всех стилях обучения у мужчин

и женщин: испытатель – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,332, p > 0,05$; теоретик – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,514, p > 0,05$; экспериментатор – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,316, p > 0,05$; генератор идей – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,585, p > 0,05$.

Следующим этапом исследования являлось выявление предпочитаемых стилей обучения у слушателей в зависимости от их базового образования. Все респонденты были разделены на две группы – имеющие базовое гуманитарное образование (16 человек) и имеющие базовое техническое образование (20 человек). Было выявлено, что у слушателей с базовым гуманитарным образованием наиболее часто встречается стиль обучения «генератор идей» (43 % респондентов), реже встречаются стиль «экспериментатор» (25 %) и стиль «испытатель» (18,8 %), самым редко встречающимся стилем обучения является «теоретик» (12,5 %). При этом слушатели с базовым техническим образованием имеют следующее распределение стилей обучения по частоте их встречаемости среди выборки: 45 % респондентов являются «испытателями», 25 % – «теоретики», 20 % – «генераторы идей» и 10 % – «экспериментаторы». Абсолютные и относительные частоты данного этапа исследования отражены в сравнительной гистограмме на рисунке 2.

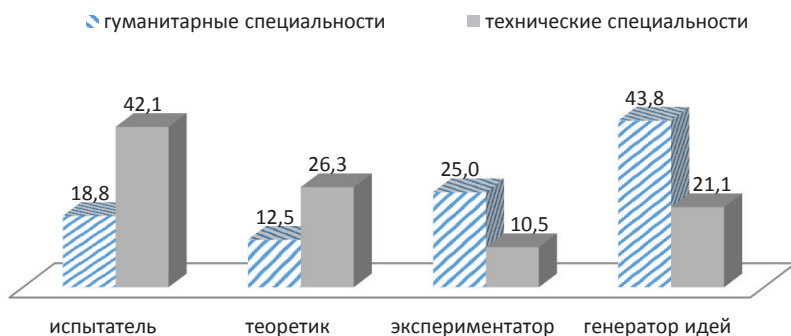


Рис. 2. Сравнение ведущих стилей обучения слушателей гуманитарных и технических специальностей, в %

Статистический анализ позволил констатировать наличие значимых различий в распределении ведущих стилей обучения у слушателей с базовым гуманитарным и техническим образованием по стилю обучения «испытатель» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,711, p \leq 0,05$) и высокой тенденции к различию, однако не достигающей статистической значимости по стилю обучения «генератор идей» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,547, p > 0,05$), по остальным стилям обучения различий не выявлено.

Полученные данные позволили определить ведущие стратегии усвоения знаний по исследуемой выборке. Мы полагаем, что при планировании процесса обучения следует учитывать особенности предпочитаемых стилей, поскольку в группе обязательно будут люди, тяготеющие к данным сти-

лям обучения. В частности, «генераторы идей» предпочитают находиться в стороне от происходящих событий и рассматривают их с разных точек зрения, ценят тщательный и полный сбор и анализ фактов, держатся в стороне, в роли наблюдателя, осторожны, терпимы и невозмутимы. Они лучше обучаются, когда существует возможность для тщательного наблюдения и обдумывания, тщательного исследования и сбора информации, прежде чем действовать; можно оставаться в стороне от действий и слушать, наблюдать, повторять и пересматривать изученное; тщательно разрабатывать аналитические доклады; принимать решение в собственном ритме. А хуже всего обучаются, когда обстановка требует активных действий без предварительного планирования; недостаточно данных для основательной подготовки выводов; существуют ограничения по времени и необходимо быстро переключаться с одного вида деятельности на другой; обстоятельства вынуждают ограничиваться поверхностным и не самым качественным уровнем выполнения работы.

«Испытатели» ориентированы на поиск новых идей и пользуются первой же возможностью для испытания их на практике, действуют быстро и уверенно, основываясь на идеях, которые их привлекли, практичны, реагируют на возникающие проблемы и возможности как «на бросаемый им вызов». Они лучше всего обучаются, когда существует очевидная связь между изучаемыми предметами и проблемами, решаемыми в жизни; демонстрируются техники, позволяющие получить конкретные результаты для их немедленного практического применения; можно опробовать новые методы на практике; представляются достойные образцы для подражания. Хуже всего обучаются «испытатели», когда не видят непосредственной практической пользы от обучения; преподаватели воспринимаются как оторванные от реальности теоретики; процесс обучения не движется вперед с достаточной скоростью; не предлагается ясных инструкций и указаний на пути практической реализации решений.

Преподаватель, опираясь на особенности ведущих стратегий усвоения знаний обучаемыми, должен включать в образовательную программу задания и применять методы работы, помогающие использовать сильные стороны предпочитаемых стилей обучения и компенсировать слабые.

Общими требованиями к обучению взрослых могут быть не приказной, не директивный характер обучения; ориентация обучения на достижение результатов в решении проблем; постановка проблем и создание необходимых знаний; связь с практикой и проверка с ее помощью полученных результатов обучения; постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в учебной группе; принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами группы и преподавателем; процесс оценивания результатов обучения с участием всех членов группы; диалог между членами учебной группы.

Таким образом, в современном образовании взрослых необходимо опираться на психологические особенности ведущих стратегий усвоения знаний обучаемыми, осознанное отношение к процессу обучения, потребность в самостоятельности, осмысленность обучения, практическую направленность, наличие жизненного опыта как важного источника обучения.

В основу обучения взрослых должны быть положены инновационные подходы, которые, в отличие от традиционных, находят свое отражение в использовании интерактивно-коммуникативных методов обучения, основанных на принципе «от деятельности к знанию». Это помогает решать вопросы мотивации учебной деятельности слушателей, способствует стимулированию их личностного роста, овладению новыми знаниями.

Список использованных источников

1. Human Development Report 2020: The Next Frontier: Human Development and the Anthropocene. – New York, 2020. – 410 p.
2. *Shuller, T.* Learning trough life: Inquiry into the Future for Lifelong Learning / T. Shuller, D. Watson. – NIACE, 2009. – 292 p.
3. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 2019. – 944 с.
4. *Сапогова, Е. Е.* Взгляд на взрослость изнутри: психологический дивертисмент / Е. Е. Сапогова // Психология зрелости и старения. – 2001. – № 1(13). – С. 5–27.
5. *Ананьев, Б. Г.* Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: МПСИ, 2008. – 432 с.
6. *Kegan, R.* The evolving self: Problem and process in human development / R. Kegan. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982. – 336 p.
7. *Роджерс, К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
8. *Kolb, D.* Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development / D. Kolb // Handbook of management learning, education and development. – N.Y.: In Armstrong, S.J. & Fukami, C. (Eds.), 2011. – 28 p.
9. *Ишков, А. Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: [монография] / А. Д. Ишков. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 224 с.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

А. В. Болкунов, А. И. Янчий
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы, Гродно

A. Bolkunov, A. Yanchyi
Grodno State University of Yanka Kupala, Grodno

УДК 159.922.6

ДИНАМИКА МОРАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

DYNAMICS OF MORAL SELF-CONSCIOUSNESS OF YOUTH IN THE PROCESS OF EDUCATION

В статье представлены результаты исследования динамики морального самосознания в процессе получения высшего образования. В рамках данного исследования были изучены подходы к пониманию морального самосознания, представленные в современной психологии, а также проведено эмпирическое исследование структуры морального самосознания у студентов и молодежи.

Ключевые слова: моральное самосознание; ценности; мировоззрение.

The article presents the results of a study of the dynamics of moral self-awareness in the process of obtaining higher education. Within the framework of this study, approaches to understanding moral self-consciousness presented in modern psychology were studied, as well as an empirical study of the structure of moral self-consciousness among students and young people.

Keywords: moral self-consciousness; values; worldview.

Нравственные проблемы, которые проявляются в переломные моменты развития общества, являются лакмусовой бумагой, с помощью которой можно определить состояние и развитие морально-нравственного самосознания современных молодых людей. Все преобразования, которые сейчас происходят в культурной, социально-экономической и политической сферах, в значительной степени оказывают влияние и отражаются на молодежи. Современная ситуация, сложившаяся в нашем обществе, характеризуется своеобразным кризисом личности и проявляется в некотором упадке ее духовности и нравственности. Осознание и оценка молодым человеком своих мыслей, чувств, морального облика, идеалов, форм поведения практически невозможно без соотнесения себя с социальными требованиями, которые зашифрованы в нравственных нормах, ценностях, убеждениях и представлениях, выполняющих регулятивную функцию. Вступая в общество как независимая, самостоятельная, духовно развитая, нравственная и зрелая личность, человек должен полностью сформировать свою позицию относительно того, как именно он будет жить в социальной среде и взаимодействовать с другими, на какие нормы и ценности будет опираться.

Одним из значимых этапов становления зрелой, духовно-нравственной личности со сформированным моральным самосознанием являются годы студенчества. Обучение в вузе является тем социальным полем для молодых людей, в котором происходит профессиональное развитие и адаптация к той морально-нравственной ответственности, которая предъявляется человеку обществом. Поэтому считаем, что становление морального самосознания полноценных граждан нашего общества – одна из важных и актуальных задач на этапе обучения юношей и девушек в высших учебных заведениях. Социальная зрелость человека, которая характеризуется управлением своей жизнью и формированием представлений не только о внешней среде, но и о своем месте в ней, с точки зрения Б. Б. Ладика, является проявлением мировоззрения и нравственности личности. При этом автор отмечает, что формирование мировоззрения – направленный процесс, который задает человеку систему жизненных принципов и ценностно-смысловых регуляторов действий [1, с. 291]. В рамках гуманистической психологии процесс личностного развития характеризуется как активный процесс формирования нравственной позиции, ответственности за свою жизнь. Представитель гуманистического направления Г. Олпорт считает, что зрелая нравственно развитая личность обладает развитой структурой Я-концепции, способностью к глубоким социальным отношениям, эмпатией, умением устанавливать теплые межличностные отношения.

Мировоззренческую позицию ответственного, зрелого человека характеризует стремление к гармонизации отношений человека с другими людьми и окружающим миром, которую А. И. Салов обозначил как сотворчество. В студенческие годы формируются новые отношения сотворчества, благодаря которым происходит становление, приращение определенных свойств, качеств, ценностей, новых образований в структуре личности, ее деятельности, сознании. Таким образом, создание условий для сотворчества – это процесс формирования предпосылок сложного состояния для становления у учащейся молодежи мировоззренческих представлений морального сознания [2, с. 839]. Мировоззренческие представления личности по своей сути являются высшей формой самосознания человека как социального субъекта, не только отношением, но и формой деятельности человека по отношению к другим.

В основе мировоззрения как формы самосознания человека лежит определенная система идеалов, которая выступает в качестве опоры при осуществлении выбора в пользу того или иного решения нравственной задачи. При решении подобных задач человек всегда опирается на определенную, личную систему ценностей, убеждений, образов. Зрелая личность всегда опирается на собственную иерархию ценностей, которая становится своеобразным ориентиром для выбора стратегии жизни. Например, Л. В. Вершинина писала: «В науке появилось понимание того,

что человек с помощью ценностей осуществляет выбор отношений к миру и к людям, поскольку ценности ориентируют его в мире и являются критериями для гуманистической экспертизы результатов деятельности и взаимодействия с миром и с людьми» [3].

В отечественной психологии Д. А. Леонтьев определяет ценность как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения, чем противоположный или обратный им способ поведения, либо конечная цель существования» [4]. Таким образом, мы можем сказать, что мировоззренческая позиция определяется индивидуальными ценностями, которые являются не только детерминантами поведения, но и значимым когнитивным конструктом, который позволяет оценивать свои действия и действия других людей.

Как уже говорилось выше, ценностная структура человека является динамичной. На ее изменения влияют не только возрастные особенности личности, но и социальная среда. Находясь в определенном социальном институте, человеку приходится адаптироваться к его требованиям, а впоследствии и встраивать требуемые паттерны в структуру личности. Эта идея была предложена Ж. Пиаже, который в основу морального развития ставил когнитивные возможности на разных возрастных этапах. Юношеский (студенческий) период развития характеризуется как наиболее активный и значимый в формировании нравственного самосознания, устойчивого мировоззрения, в выработке и закреплении ценностных ориентаций и идеалов, гражданских качеств личности. Ж. Пиаже считал, что моральные суждения есть не что иное как уважение личности к нормам общества, а в основе их развития лежат социальный опыт и развивающиеся мыслительные структуры. Л. Кольберг считал, что окончательное формирование внутренней морали относится к постконвенциональному уровню развития, который ориентирован на собственные суждения, принципы и этические ценности, которые могут не совпадать с ценностями группы. Теория Г. Дюпона несколько дополняет описанные выше идеи, связывая когнитивный подход с эмоциональным развитием личности путем адаптации собственных представлений, принятием ответственности и своей идентичности, что приводит к моральной гармонии человека [5].

В отечественной психологии Л. С. Выготский особое внимание уделял социализации личности. Он отмечал, что любой вид деятельности имеет в своем содержании создание материальных и духовных ценностей. Д. Б. Эльконин, развивая идеи Л. С. Выготского, обратил внимание на то, что смена видов деятельности закономерно чередуется с периодами освоения общественных норм, ценностей, целей, мотивов деятельности и т. п. [7, с.15]. А. И. Титаренко выделяет ценностные ориентации личности как один из структурных компонентов морального сознания, которые носят системо-

образующую функцию по отношению к морально-нравственной сфере человека и формируются в рамках отношения между индивидом и обществом и между индивидами [7].

Как уже говорилось выше, формирование морально-нравственной структуры личности проходит под влиянием многих факторов. Следуя идеям Л. С. Выготского, мы можем говорить о значимости социальной среды и возрастных задач в процессе формирования личности. В связи с этим можем утверждать, что в студенческие годы личность решает учебно-трудовую задачу, готовится стать полноценным членом общества, в этот период формируются устойчивые социально-ориентированные ценности и идеалы. Поэтому перед высшей школой стоит задача формирования традиционных моральных идеалов, ценностей, морального самосознания через сотворчество.

Таким образом, следуя вышеизложенным идеям, цель нашей работы заключалась в изучении ценностей личности на уровне нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов как содержания проявления морального самосознания. В качестве респондентов исследования выступили студенты в возрасте 17–21 года, а также молодежь, которая уже получила высшее образование и приступила к трудовой деятельности (22–30 лет). В исследовании приняли участие 62 человека, представители обеих групп, среди которых 32 студента и 30 выпускников.

Анализ полученных нами данных проводился с помощью описательного метода. Для обнаружения связей между ценностями-идеалами и ценностями-приоритетами применялся корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена).

Для изучения ценностей, ценностно-моральной сферы личности нами была использована методика Ш. Шварца [8]. Данная методика, согласно Ш. Шварцу, позволит выстроить иерархию базовых типов ценностей, под которыми автор подразумевал основные мотивационные цели, которые выражают различные типы ценностей, а также два уровня ценностей личности: уровень нормативных идеалов (представления человека о том, как нужно поступать) и уровень индивидуальных приоритетов (то, как человек будет действовать под социальным давлением).

Анализ средних показателей на уровне ценностей-идеалов у студентов позволил выделить наибольшие баллы в иерархической структуре таких ценностей, как самостоятельность (5,67), гедонизм (5,66), универсализм (4,96) и безопасность (4,95). На наш взгляд, такой иерархический ряд представленных в сознании студентов ценностей может быть отражением основных нравственных ориентиров, существующих в социуме, и задач, которые общество предъявляет к молодым людям, вступающим во взрослую жизнь. Перечисленные ценности, вписанные в индивидуальный иерархический ряд, характеризуют личность, как направленную на себя и свой чувственный опыт, а также остаются основными просоциальными

ориентирами, которые направлены на сохранение стабильности и благополучия в обществе.

Изучив корреляционные связи значимых ценностей-идеалов с ценностями на уровне индивидуальных приоритетов, мы обнаружили, что имеются значимые прямые связи разной силы.

Так, наибольшее количество корреляций имеет ценность-идеал «безопасность». На уровне $p < 0,01$ она имеет средние связи с ценностями «конформность» и «доброта». Для наглядности полученные в ходе анализа данные представлены в виде таблиц (таблица 1).

Таблица 1

Значимые корреляционные связи ценностей у студентов (при $p < 0,01$)

Идеалы Приоритеты	Универсализм	Самостоятельность	Гедонизм	Безопасность
Конформность				0,70
Доброта				0,54
Универсализм	0,72			
Самостоятельность		0,87		
Стимуляция			0,56	0,56
Гедонизм		0,47		
Достижения		0,46		0,58
Власть		0,56		
Безопасность			0,44	0,66

Для интерпретации данных мы обратились к уточненной теории индивидуальных ценностей Ш. Шварца [9], в рамках которой «безопасность» рассматривается как возможность реализации жизненных принципов, связанных с сохранением стабильности и гармонии, и проявляется через соблюдение социальных норм и правил, а также через заботу о своих близких. Таким образом, мы можем предположить, что для студентов значимой социальной средой, формирующей их морально-нравственную сферу, на которую направлены все усилия юношей, выступают близкие люди, а не общество и человечество в целом. Ш. Шварц как автор методики ценности «безопасность», «конформность» и «доброта» объединил в так называемый «полюс сохранения», подчеркивая, что мотивационной целью ценностей этого полюса является избегание изменений, которые позволяют избегать и тревоги. Иными словами, студенты действуют исходя из устоявшихся в кругу близких людей правил, считая, что таким образом они сохраняют гармонию общества и заботятся о безопасности взаимоотношений с наиболее значимыми людьми.

Также нельзя не отметить, что нормативные идеалы безопасности имеют связи средней силы с такими приоритетами, как стимуляция ($r = 0,56$ при

$p < 0,01$) и достижения ($r = 0,46$ при $p < 0,01$). На наш взгляд, это может отражать индивидуальное понимание содержания ценности «безопасность» у респондентов. Действия, направленные на самоутверждение, успех и новизну, приводят к созданию определенного образа в глазах окружающих, к сохранению гармонии, что обеспечивает переживание безопасности личностью. Таким образом, для этой группы респондентов ценность безопасности связана с желанием получить признание и успех, чтобы чувствовать себя более стабильно и гармонично.

Также мы установили, что ценность-идеал «самостоятельность» имеет значимые прямые связи разной силы с такими ценностями-приоритетами, как достижения ($r = 0,46$ при $p < 0,01$) и власть ($r = 0,56$ при $p < 0,01$). Выявленные связи на уровне приоритетов и идеалов свидетельствуют о том, что потребность студентов чувствовать автономию и независимость проявляется через активные социальные взаимодействия, которые направлены на получение одобрения окружающих, а также на достижение определенного социального статуса. Реализация данной ценности наиболее актуализируется в студенчестве, так как на этом возрастном этапе она имеет возможность в полной мере удовлетворить свою потребность в автономности.

Далее нами была обнаружена значимая связь ценности-идеала «гедонизм» с ценностью-приоритетом «стимуляция» ($r = 0,56$ при $p < 0,01$). Наличие корреляционной связи между данными ценностями обусловлено, на наш взгляд, появлением новой социальной ситуации, в которой студенты вынуждены сами заботиться о себе и создавать события, которые сопровождаются удовольствием и наслаждением жизни, брать на себя ответственность, находить новые стратегии, что порождает ощущение разнообразия и насыщенности жизни и, как следствие, удовольствие.

Наконец, важно отметить, что все ценности-идеалы имеют значимые связи с одноименными ценностями-приоритетами. Этот факт позволяет нам говорить о том, что студенты способны дифференцировать свои потребности и находить те действия, которые позволяют им воплощать определенные жизненные принципы, ценности, идеалы.

Таким образом, нами было обнаружено, что респонденты юношеского возраста ориентированы на традиционные социальные ценности, в которых проявляется индивидуальность, а их действия направлены на личный успех, что позволяет им сохранять гармонию в социальной среде близких людей.

Следующий этап анализа заключался в изучении структуры ценностей на уровне нормативных идеалов у молодых людей (22–30 лет), имеющих высшее образование и работающих. Среди значимых для данной группы респондентов ценностей нами был обнаружен следующий иерархический ряд: самостоятельность (5,45), доброта (4,99), безопасность (4,95) и гедонизм (4,89). Значимая ценностью на уровне нормативных идеалов «уни-

версализм» как более общий социальный идеал сменяется у респондентов данной возрастной группы на более узкую ценность-идеал «доброта». Данный иерархический ряд ценностей-идеалов может свидетельствовать о сохранении фокуса индивидуальности, но в то же время может быть свидетельством того, что их гуманистические потребности в большей степени связаны и направлены на семью, детей, близких людей, а юношеский идеализм сменяется более прагматичным, зрелым материализмом.

Анализ полученных нами корреляционных связей ценностей-идеалов и ценностей-приоритетов показал, что поведение, направленное на реализацию значимых мотивов, не всегда соответствует изначальной цели. Это подтверждается тем, что ценности-идеалы «доброта», «универсализм», «стимуляция», «достижения», «власть» не имеют значимых связей с одноименными ценностями-приоритетами. Этот факт позволяет нам говорить, что многие ценности при своей значимости на когнитивном уровне, который предполагает их понимание и осознание, не реализуются на поведенческом уровне, в реальных взаимодействиях с другими людьми.

Из таблицы 2 видно, что у данной группы респондентов больше всех связей обнаружено между ценностью-идеалом «самостоятельность», которая коррелирует с такими поведенческими приоритетами, как стимуляция, достижения (0,6), власть (0,62) и безопасность.

Таблица 2

Значимые корреляционные связи ценностей у выпускников (при $p < 0,01$)

Идеалы Приоритеты	Доброта	Самостоятельность	Гедонизм	Безопасность
Традиции			-0,5	
Универсализм				
Самостоятельность		0,59		
Стимуляция		0,55		
Гедонизм			0,81	
Достижения		0,6		
Власть		0,62	0,47	
Безопасность		0,53		0,78

Данные, полученные нами, свидетельствуют о том, что респонденты фокусируются на личном выборе действий при реализации своей автономии. Так, действуя независимо, приоритеты человека направлены на достижения социальных благ, на новые переживания, разнообразие и яркость жизни, на сохранение созданного образа жизни как результата достижения жизненной гармонии.

Следует обратить внимание на отрицательную корреляционную связь между ценностью-идеалом «гедонизм» и ценностью-приоритетом «традиции» ($r = -0,5$ при $p < 0,01$).

На наш взгляд, это может свидетельствовать о более структурированном понимании личностью, «что есть благо для меня». Так, респонденты, занимающиеся профессиональной деятельностью, замотивированы на статус, богатство, влияние на других и пр. и при этом понимают, что достижение гедонистических благ невозможно при выполнении традиционных действий. Ориентируясь на требования общества, респонденты данной возрастной группы считают, что чувственное наслаждение и удовольствие в некоторой степени порицается обществом, а потому для достижения эгоистического удовольствия приходится идти вразрез со сформированным обычаям.

Стоит также отметить, что значимая в иерархии ценностей-идеал «доброта» не имеет значимых корреляций даже со своим проявлением на уровне индивидуальных приоритетов у респондентов-выпускников. Это может быть свидетельством того, что выпускники, понимая значимость заботы о близких, затрудняются применять усвоенную ими ранее модель поведения в новых социальных условиях.

Анализ полученных нами данных позволил сделать некоторые выводы: у всех наших респондентов на уровне нормативных идеалов наиболее востребованной ценностью является самостоятельность. Нами установлено, что у студентов-респондентов безопасность как ценность-идеал имеет наибольшее количество корреляционных связей с ценностями на уровне приоритетов. У респондентов, занимающихся профессиональной деятельностью, наибольшее количество корреляционных связей выявлено между ценностью-идеалом «самостоятельность» и почти всеми ценностями на уровне индивидуальных приоритетов. Также наличие отрицательной связи между ценностью «гедонизм» на уровне нормативных идеалов и ценностью «традиции» на уровне индивидуальных приоритетов свидетельствует о понимании невозможности получения удовольствия и соблюдения традиций на уровне индивидуальных приоритетов.

Список использованных источников

1. *Ладик, Б. Б.* Психофизиологическая структура личности / Б. Б. Ладик. – М.: Мед. лит., – 2006. – 352 с.
2. *Салов, А. И.* Мирозрение, мораль, образование / А. И. Салов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – № 2–4. – С. 837–841.
3. *Вершинина, Л. В.* Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ состояния): монография. / Л. В. Вершинина – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. – 80 с.
4. *Леонтьев, Д. А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение, МГУ. – 1998 – № 1. – С. 13–25.
5. *Яницкий, М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

6. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

7. Титаренко, А. И. Специфика и структура морали; проблемы структуры нравственного сознания / А. И. Титаренко // Мораль и этическая теория / под ред. О. П. Целиковой. – М.: Наука, 1974. – С. 42.

8. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

9. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9, № 1. – С. 43–70.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

Е. В. Бондарчук

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

E. Bondarchuk

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.923:316.614

УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ

THE SUCCESS OF TEACHING STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF INFORMATION PERCEPTION

В статье рассматривается проблема успешности обучения студентов с разными типами восприятия информации. В процессе исследования установлена статистически значимая связь типа восприятия информации и успеваемости у студентов. Выявлено, что студенты с дигитальным типом восприятия имеют наиболее высокую успеваемость.

Ключевые слова: восприятие; восприятие информации; типы восприятия информации; обучение; успешность; успешность обучения; студенты.

The article deals with the problem of the success of teaching students with different types of information perception. In the process of the study, a statistically significant relationship was established between the type of information perception and student performance. It was revealed that students with a digital type of perception have the highest academic performance.

Keywords: perception; information perception; types of information perception; teaching; success; success of teaching; students.

В настоящее время актуальной является проблема связи успешности обучения студентов с типами восприятия информации. В условиях интен-

сивно развивающегося информационного общества постоянно растет количество информации, совершенствуются способы ее подачи, увеличиваются источники и каналы получения информации. Вместе с тем каждый человек воспринимает информацию по-разному, в зависимости от своих особенностей восприятия, не всегда быстро и своевременно. Особенности восприятия информации человеком определяют его тип восприятия, который влияет на успешность в разных видах деятельности.

Восприятие – это субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов; процесс формирования этого образа. Как образ восприятие есть непосредственное отражение предмета (явления, процесса) в совокупности его ощущаемых свойств, в его объективной целостности. Это отличает восприятие от ощущения [1, с. 61–62]. Исследованиями в области восприятия информации человека занимались такие ученые, как В. А. Барабанщиков, Дж. Брунер, Л. А. Вайнштейн, Л. А. Венгер, М. И. Еникеев, П. В. Запорожец, В. А. Иванников, О. В. Коршунова, А. П. Лобанов, В. В. Любимов, В. Я. Ляудис, Н. С. Протасов, С. Л. Рубинштейн и др.

Ученые отмечают, что для людей характерно четыре канала, по которым они познают мир: визуальный, слуховой, кинестетический и цифровой. Восприятие информации человеком зависит от доминирующего канала. Именно ведущий канал (репрезентативная система) запускает процесс мышления, становится толчком для других ментальных процессов: памяти и воображения. Понятие репрезентативной системы впервые возникло в нейролингвистическом программировании.

В зависимости от преобладания того или иного канала (визуального, слухового, кинестетического и цифрового) выделяют четыре типа восприятия информации.

1. *Визуальный.* Для визуального типа важна зрительная система восприятия окружающей действительности.

2. *Кинестетический.* Человеку с преобладанием тактильного восприятия легче распознать тот или иной предмет по запаху, вкусу и прикосновению.

3. *Слуховой.* Для таких людей характерно доминирование слухового органа и соответствующее восприятие мира по звукам, тембрам, мелодиям, громкости.

4. *Цифровой.* У человека преобладает логическое восприятие мира, внутренний диалог [2, с. 282].

Аудиалы, визуалы, кинестетики, цифралы различаются по характеру, типу общения и внешним характеристикам.

Тип восприятия информации обучающегося, в том числе студента, связан с успешностью его обучения [3, с. 280–281]. Проблемами обучения студентов занимались такие ученые, как Т. В. Габай, И. И. Ильясова, Е. Е. Кравцова, В. Я. Ляудис, О. Е. Мальская и др. Мы разделяем мнение ученых относительно того, что обучение – это целенаправленный процесс взаимодействия пре-

подавателя и обучающихся, в ходе которого осуществляется стимулирование познавательной активности обучающихся [4–6 и др.].

В образовательном процессе познавательная деятельность обучающихся играет ведущую роль, так как посредством нее осуществляется усвоение содержания обучения. Исследования Л. П. Бугевой, В. В. Давыдова, А. М. Матюшкина, И. Ф. Харламова, Т. И. Шамовой и др. показывают, что улучшению результативности и качества образовательного процесса в целом способствует повышение уровня самостоятельности познавательной деятельности обучающихся через активизацию.

В ходе обучения на основе его содержания развиваются познавательные психические процессы студента, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств студента, определяющих его успешность.

В толковом словаре русского языка Д. Н. Ушаков указывает на образование существительного «успешность» от прилагательного «успешный», то есть заключающий в себе успех, представляющий собой успех, делающий что-нибудь с успехом. Следовательно, понятие «успешность» является производным от понятия «успех». В энциклопедии практической психологии «успешность» рассматривается как способность и умение достигать успеха [7].

Согласно определению, данному А. С. Белкиным, с психологической точки зрения успех – это переживание состояния удовлетворения, радости от того, что достигнутый результат деятельности личности либо совпал с планируемым, ожидаемым (с уровнем притязаний), либо превзошел его [8]. С социально-психологической точки зрения успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности.

Успешность обучения – это интегральный показатель соотношения учебной успешности студентов с педагогической успешностью преподавателей как равнозначных субъектов процесса обучения. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятия «успешность обучения» и «успеваемость» часто рассматриваются как синонимы (Ю. К. Бабанский, Б. Б. Кулагин, Н. В. Соболев и др.). Поскольку академическая успеваемость обучающихся определяется степенью совпадения достигнутых результатов учебной деятельности с запланированными, то успешность обучения предполагает полное совпадение или превышение достижений реальных по отношению к ожидаемым. Это обеспечивает развитие ученика, его переход на более высокие уровни обученности и саморазвития. Согласно данной точке зрения, обучение может быть признано успешным, если позволяет наиболее рациональным способом достигать определенного заранее заданного результата, определяемого целями и задачами обучения [9, с. 440–443].

Мы согласны с В. А. Якуниным, который утверждает, что успешность обучения определяется эффективностью руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся, при которой высокие психологические результаты достигаются при минимальных затратах [10].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме успешности обучения студентов с разными типами восприятия информации показал, что проблема успешности обучения студентов является недостаточно исследованной, а проблема типов восприятия информации студентами – малоизученной. Проблема успешности обучения студентов с разными типами восприятия информации является практически неисследованной.

Нами было проведено исследование, направленное на определение успешности обучения студентов с разными типами восприятия информации. Исследование проводилось на базе Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. В нем приняли участие 70 студентов факультета социально-педагогических технологий, будущих социальных педагогов и педагогов-психологов, из них 35 студентов первого курса и 35 студентов четвертого курса.

В процессе исследования нами использовались психодиагностические методы исследования и метод анализа документов, а также метод математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Спирмена). Применялась методика БИАС – тест Б. Льюиса и Ф. Пуцелика для определения репрезентативных систем, а также анализ экзаменационных ведомостей.

На первом этапе исследования нами была осуществлена его организация и сформирована выборка испытуемых. На втором этапе исследования была выявлена ведущая репрезентативная система по методике БИАС Б. Льюиса и Ф. Пуцелика у испытуемых первого и четвертого курсов. Результаты исследования ведущей репрезентативной системы у студентов первого курса представлены на рисунке 1.

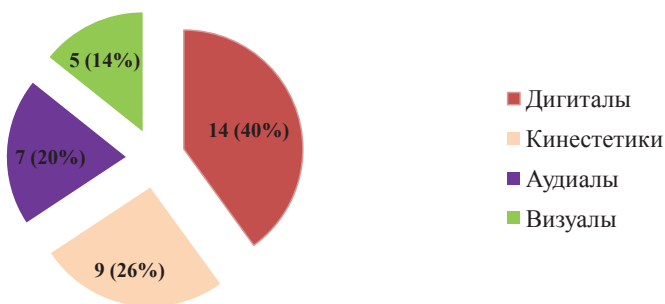


Рис. 1. Выраженность типов репрезентативной системы у студентов первого курса (по БИАС-тесту Б. Льюиса и Ф. Пуцелика)

Из результатов, представленных на рисунке 1, видно, что для большинства испытуемых характерен дигитальный тип доминирующей перцепции (14 человек; 40 %). Дигитальный тип восприятия является самым сложным и противоречивым. Дигитал предпочитает точные науки. Он стремится планировать учебный процесс, отличается дисциплиной. Дигиталам можно отличить по состоянию мышления. Он предпочитает внутренний диалог с самим собой и понимает природу событий. Для дигитала важны конкретные данные и примеры, а не абстрактные формы. Он аналитичен, у него рациональное, а иногда и нестандартное мышление. Дигиталы преуспевают в работе, требующей логики и точности.

У 9 человек (26 %) преобладает кинестетический тип. Кинестетики легко могут конкурировать по распространенности с визуалами. В развитии человека этот тип восприятия предшествует остальным. Кинестетики – это люди, которые переводят все жизненные события на язык тела, вкус, прикосновение и запах.

У 7 человек (20 %) выявлен аудиальный тип. В целом аудиалы встречаются реже, чем визуалы и кинестетики. Для аудиалов огромное значение имеет все, что воспринимается на слух: шумы, слова, музыка, звуковые эффекты. Аудиалы часто становятся музыкантами, певцами, из них получают отличные учителя и психологи. Аудиалы очень восприимчивы к словам других людей, а также к самой манере речи.

Наименее выраженным является визуальный тип. Он характерен лишь для 5 человек (14 %). Однако считается, что большинство людей на планете – визуалы. Визуальный тип восприятия формирует значительную часть культуры. Общество развивается в значительной мере благодаря этому типу восприятия. Визуальный тип модальности сразу охватывает видимое: цвета, формы, линии, гармонию и беспорядок. Обработывая информацию, визуалы мгновенно преобразуют аудио и другие сигналы в визуальные изображения. Большинство художников и дизайнеров – визуалы.

Нами была также выявлена ведущая репрезентативная система у испытуемых четвертого курса. Результаты исследования представлены на рисунке 2.

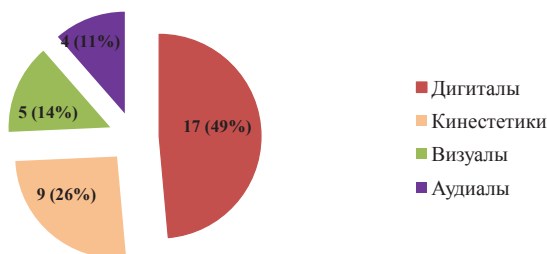


Рис. 2. Выраженность типов репрезентативной системы у студентов четвертого курса (по БИАС-тесту Б. Льюиса и Ф. Пуцелика)

Из результатов, представленных на рисунке 2, видно, что в целом для студентов четвертого курса, так же как и для студентов первого курса, характерен дигитальный тип доминирующей перцепции (17 человек; 49 %). Большое количество дигиталов среди будущих педагогов-психологов и социальных педагогов объясняется цифровизацией всей жизни человека, в том числе и системы образования, а также тем, что в работе педагога-психолога требуется логика и точность. Кроме того, для дигиталов характерна рефлексия, которая является профессионально значимым качеством педагога-психолога.

У 9 человек (26 %) выявлен кинестетический тип, у 5 человек (14 %) – визуальный тип. Наименее выраженным является аудиальный тип (4 человека; 11 %).

Результаты исследования показали, что для студентов первого и четвертого курсов преобладающим является дигитальный тип восприятия информации. Менее выраженным, по сравнению с дигитальным типом, но тоже характерным для студентов, является кинестетический тип. Результаты нашего исследования согласуются с результатами исследования А. П. Лобанова и Н. П. Радчиковой относительно того, что доминирующую диаду у студентов учреждений высшего образования образуют дигитальная и кинестетическая репрезентативные системы [11, с. 130–131].

На третьем этапе исследования нами были проанализированы экзаменационные ведомости студентов первого и четвертого курсов, а также соотнесен средний балл успеваемости студентов с их типами восприятия информации. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Типы восприятия информации и успеваемость студентов первого курса

Тип восприятия информации	Средний балл
Дигиталы	8,4
Кинестетики	6,6
Аудиалы	8
Визуалы	7,7

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что наиболее успешными являются студенты с дигитальным и аудиальным типами восприятия информации (средний балл 8,4 и 8). Наименее успешные – студенты с кинестетическим типом восприятия (средний балл 6,6).

Результаты исследования типов восприятия информации и успеваемости студентов четвертого курса представлены в таблице 2.

Таблица 2

Типы восприятия информации и успеваемость студентов четвертого курса

Тип восприятия информации	Средний балл
Дигиталы	8,6
Кинестетики	6,9
Аудиалы	7,9
Визуалы	7,8

Из результатов, представленных в таблице 2, видно, что наиболее высокая успеваемость характерна для студентов четвертого курса с дигитальным и аудиальным типами восприятия информации (средний балл 8,6 и 7,9). Наименее успевающие – студенты с кинестетическим типом восприятия.

В процессе исследования нами была выявлена статистически значимая связь между успеваемостью студентов первого и четвертого курсов и типами восприятия информации ($r = 0,5$). Установлено, что наиболее успевающими в целом являются студенты с дигитальным типом восприятия информации, а наименее успевающими – студенты с кинестетическим типом.

Таким образом, в процессе исследования нами было выявлено, что для студентов первого и четвертого курсов наиболее характерен дигитальный тип восприятия информации. Установлена статистически значимая связь между успеваемостью студентов и типами восприятия информации. Зафиксировано, что наиболее высокую успеваемость имеют студенты с дигитальным типом восприятия информации.

Результаты исследования позволяют наметить пути развития успешности обучения студентов. Определение преобладающего типа восприятия позволит преподавателю опереться на сильные стороны студента и эффективнее передать ему информацию. Привлечение студента к его индивидуальному познавательному опыту, ведущему сенсорному каналу будет способствовать лучшему усвоению материала.

Работая с обучающимся, у которого преобладает визуальный тип восприятия информации, необходимо использовать схемы, таблицы, наглядные пособия. Работая со студентом-кинестетиком, необходимо чаще использовать невербальные средства общения, в частности жесты. Работая с обучающимся, у которого преобладает аудиальный тип восприятия информации, необходимо максимально использовать различные интонации голоса, так как информация, полученная через органы слуха, особенно важна для него. Аудиала можно описать как человека, более восприимчивого к чтению материала вслух. Обучающиеся-аудиалы запоминают только ту информацию, которую им давал преподаватель устно.

Для обучения логика всегда необходимо объяснять правила и закономерности. Важно использовать на занятиях моделирование, блок-схемы, исследовательские проекты, опираться на развитие критического мышления.

В то же время опора на доминирующий канал восприятия информации не означает подавление других каналов. Большое значение будет иметь использование различных стимулов на учебных занятиях, поскольку они расширяют диапазон восприятия. Чем больше органов чувств задействовано на занятии, тем больше возможностей для развития ума, памяти, воображения, самостоятельности, активности и т. д. Воздействие на разные органы чувств позволит развить способности человека в разных видах деятельности (учебной, коммуникативной, профессиональной и т. д.).

Список использованных источников

1. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Астрель, 2006. – 479.
2. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2019. – 583 с.
3. Протасов, Н. С. Учет типа восприятия информации как фактор повышения успешности обучения / Н. С. Протасов, О. В. Коршунова // Концепт: научно-методический электронный журнал [Электронный ресурс]. – 2017. – Т. 29. – С. 280–281. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2017/770861.htm>. – Дата доступа: 22.02.2023.
4. Шамова, Т. И. Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
5. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества: монография / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-н/Д: РГУ, 1983. – 176 с.
6. Суходольская, О. В. Стимулирование познавательной деятельности учащихся / О. В. Суходольская // Психолог в школе. – 2015. – № 4 (16). – С. 14–16.
7. Козлов, Н. Психологос. Энциклопедия практической психологии / Н. Козлов. – М.: Эксмо, 2014. – 752 с.
8. Белкин, А. С. Ситуация успеха: как ее создать / А. С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
9. Бирина, О. В. Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях / О. В. Бирина // Фундаментальные исследования [Электронный ресурс]. – 2014. – № 8 (часть 2). – С. 438–443. – Режим доступа: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34575>. – Дата доступа: 21.02.2023.
10. Якунин, В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во Михайлова, 2000. – 348 с.
11. Лобанов, А. П. Ведущая репрезентативная система и динамика ее развития в контексте теории сенсорно-перцептивных способностей / А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова // Вестник Псковского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 125–131.

(Дата подачи: 23.02.2023 г.)

Т. И. Бородавка, И. В. Ботяновская
Институт повышения квалификации и переподготовки
Белорусского государственного педагогического университета
имени Максима Танка, Минск

T. Baradauka, I. Batsyanouskaja
Institute of Advanced Training and Retraining
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.922.62-055

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ПЕРИОДА СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

THE FEATURES OF RESISTANCE OF MEN AND WOMEN IN THE PERIOD OF MIDDLE ADULTS

Статья представляет собой результаты исследования особенностей жизнестойкости мужчин и женщин периода средней зрелости в контексте связи со смысложизненными ориентациями. Раскрыта сущность понятия «жизнестойкость». Проведен сравнительный анализ особенностей жизнестойкости и смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин. Выявлена статистически достоверная взаимосвязь жизнестойкости и смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин периода средней зрелости. Отсутствие статистически достоверных различий говорит о жизнестойкости и смысложизненных ориентациях вне зависимости от пола испытуемых.

Ключевые слова: жизнестойкость; смысложизненные ориентации; средняя зрелость; психологический тренинг.

The article presents the results of a study of the characteristics of the resilience of men and women in the period of middle adulthood in the context of connection with meaningful life orientations. The essence of the concept of «vitality» is revealed. A comparative analysis of the characteristics of resilience and meaningful life orientations in men and women is carried out. A statistically significant relationship between resilience and meaningful life orientations in men and women of the period of middle adulthood is revealed. The absence of statistically significant differences indicates resilience and meaningful life orientations, regardless of the gender of the subjects.

Keywords: resilience; meaningful life orientations; middle adulthood; psychological training.

Проблема исследования особенностей жизнестойкости мужчин и женщин периода средней зрелости отличается высокой степенью актуальности в связи с необходимостью осуществления взрослой личностью эффективного приспособления к реалиям трансформирующегося мира. Для преодоления жизненных трудностей необходимо наличие жизненной силы, в качестве которой выступает жизнестойкость, позволяющая мобилизовать все внутренние ресурсы личности.

Проведя анализ литературных источников, можно заключить, что феномен жизнестойкости активно изучается современными учеными. В западной психологии рассмотрение феномена жизнестойкости осуществляется в связи с психологическим и физическим здоровьем личности, стратегиями совладания со стрессом и др. В работах российских и белорусских психологов анализ термина проводится в тесной связи с духовно-ценностными аспектами, учитывает внутреннюю мотивацию и ответственность личности. При этом в российской науке жизнестойкость может рассматриваться с различных позиций: как черта личности, ресурс, психологическое свойство, система установок, критерий психического развития, фактор защиты и развития. Вместе с тем, несмотря на активное исследование феномена, до сих пор нет единого понятия жизнестойкости, что свидетельствует о многоплановости аспектов его исследования. Нами под жизнестойкостью будет пониматься, в соответствии с концепцией С. Мадди, определенный паттерн установок (вовлеченность, контроль, принятие риска) и навыков, мотивирующий личность к преобразованию стрессогенных жизненных событий, помогая превратить изменения в возможности [1]. Жизнестойкость выступает ключевым защитным фактором личности в любом возрасте, позволяет человеку эффективно приспосабливаться к постоянно трансформирующемуся миру, выступает фундаментом психического здоровья, продуктивной работоспособности, препятствует возникновению личностных расстройств, повышает жизнеспособность (С. Мадди, С. Кобейса). В исследованиях изучается зависимость жизнестойкости от пола испытуемых (В. К. Гвоздецкая [2], Н. В. Сиврикова [3], Т. В. Наливайко [4], О. А. Овсяник, А. Н. Фомина [5] и др.), причем сам С. Мадди объясняет отсутствие различий в уровне жизнестойкости мужчин и женщин схожим уровнем стресса, испытываемым мужчинами и женщинами, а также схожими по интенсивности стрессовыми реакциями в ответ на стрессовые события.

Жизнестойкость представляет собой результат социализации человека. К сензитивным периодам в развитии жизнестойкости С. Мадди относит детство и подростковый возраст, в связи с чем большинство современных исследований посвящено изучению жизнестойкости в контексте подросткового и юношеского возраста (О. И. Ефимова, М. А. Иванова, Г. Д. Немцова, Е. В. Никитина, М. А. Одинцова и др.). Вместе с тем выявлено, что уровень жизнестойкости может меняться в любом возрасте под влиянием большого количества предпосылок, условий, факторов, образующих сложную взаимосвязь. Мы придерживаемся позиции российских исследователей (Л. А. Александровой, Д. А. Леонтьева [6], Т. В. Наливайко [4] и др.), считающих, что необходимо более широкое рассмотрение конструкта жизнестойкости, в том числе за счет исследования данного феномена в связи со смысложизненными ориентациями.

Исследование смыслов жизни, смысложизненных ориентаций имеет длительную историю исследования (Л. А. Александрова, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Т. Н. Сахарова, В. Франкл, В. Э. Чудновский и др.), и, как и в случае с жизнестойкостью, на данный момент единой концепции, рассматривающей особенности развития смысложизненных ценностей, не разработано. Нами под смысложизненными ориентациями понимается, в соответствии с концепцией Д. А. Леонтьева, система осмысленных и избирательных связей, которая говорит о направленности личности, наличии у нее жизненных целей, осмысленности выборов и оценок, удовлетворенности самореализацией, способности брать на себя ответственность, осуществляя влияние на ее развитие. Смысложизненные ориентации являются вектором и задают границы самореализации личности рассматриваемого возрастного этапа [7].

Нами осуществлено эмпирическое исследование, целью которого выступило выявление взаимосвязи жизнестойкости и смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин периода средней зрелости. В качестве задач исследования выступили следующие:

- 1) провести теоретический анализ феноменов жизнестойкости и смысложизненных ориентаций;
- 2) дать общую характеристику личности периода средней зрелости;
- 3) проанализировать особенности жизнестойкости мужчин и женщин периода средней зрелости;
- 4) установить взаимосвязь между жизнестойкостью и смысложизненными ориентациями мужчин и женщин периода средней зрелости;
- 5) разработать рекомендации по повышению жизнестойкости для мужчин и женщин периода средней зрелости.

Объект исследования – жизнестойкость, предмет – взаимосвязь жизнестойкости и смысложизненных ориентаций у мужчин и женщин периода средней зрелости. В качестве гипотезы выступило предположение о наличии особенностей жизнестойкости мужчин и женщин периода средней зрелости, в частности, о наличии положительной взаимосвязи жизнестойкости со смысложизненными ориентациями у мужчин и женщин периода средней зрелости. В исследовании приняли участие 30 мужчин и 30 женщин в возрасте от 27 до 45 лет, проживающих в г. Гродно. Использованы «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой и «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева.

Результаты сравнительного анализа средних значений жизнестойкости мужчин и женщин периода средней зрелости представлены в таблице 1.

Выявленные результаты соответствуют средненормативным как по общему показателю жизнестойкости ($m = 95,70$ у мужчин, $m = 93,56$ у жен-

щин), так и по двум ее компонентам – «вовлеченность» ($m = 42,26$ у мужчин, $m = 41,13$ у женщин) и «контроль» ($m = 34,66$ у мужчин и $m = 32,43$ у женщин). Исключением стал показатель «принятие риска»: данные по этому компоненту жизнестойкости в обеих исследуемых группах выше нормативных ($m = 20,00$ у мужчин и $m = 18,76$ у женщин). Проведенный расчет t -критерия Стьюдента показал, что результаты мужчин и женщин статистически достоверно не различаются. Для испытуемых обоего пола характерна уверенность в принимаемых решениях, стремление быть постоянно занятыми, готовность ставить труднодостижимые цели, склонность прилагать максимальные усилия для их достижения, желание расширять круг знакомств, оценка собственного жизненного пути как осмысленного и интересного.

Таблица 1

Средние показатели жизнестойкости мужчин и женщин периода средней зрелости

	Средние показатели		$d(м-ж)$
	мужчины ($N = 30$)	женщины ($N = 30$)	
Жизнестойкость	95,70	93,56	2,14
Вовлеченность	42,26	41,13	1,13
Контроль	34,66	32,43	2,23
Принятие риска	18,76	20,00	-1,24

Результаты сравнительного анализа средних значений смысловых ориентаций мужчин и женщин представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние показатели смысловых ориентаций мужчин и женщин периода средней зрелости

	Средние показатели		$d(м-ж)$
	мужчины ($N = 30$)	женщины ($N = 30$)	
Осмысленность жизни	104,07	114,67	-10,60
Цели в жизни	32,80	34,97	-2,17
Процесс жизни	30,03	32,50	-2,47
Результативность жизни	26,40	28,23	-1,83
Локус контроля – Я	21,30	22,70	-1,40
Локус контроля – жизнь	30,87	31,87	-1,00

Полученные результаты соответствуют нормативным значениям в каждой исследуемой группе как по общему среднему показателю осмысленно-

сти жизни ($m = 104,07$ у мужчин), так и средним показателям по всем шкалам теста. Исключением является общий показатель осмысленности жизни у женщин ($m = 114,67$) – он выше нормативных значений. Вместе с тем расчет t -критерия Стьюдента показал отсутствие статистически значимые различий в показателях мужчин и женщин периода средней зрелости. Результаты позволяют говорить, что мужчины и женщины периода средней зрелости мало подвержены влиянию стрессогенных факторов, способны адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, отличаются четко поставленными целями, относятся к собственной жизни как к интересному, эмоционально насыщенному процессу, характеризуются эмоциональной вовлеченностью и заинтересованностью в процессе самореализации.

Средние значения по шкалам «Теста смысловых ориентаций» схожи с данным исследования смысловых ориентаций мужчин и женщин зрелого возраста (35–45 лет), полученными по данному тесту Т. Н. Сахаровой в г. Москва в 2012 г. Это позволяет согласиться с мнением автора о том, что «наличие смысла жизни и удовлетворенности процессом своей жизни связаны с возрастными особенностями данного периода» [9, с. 314]. Т. Н. Сахарова отмечает и «тот факт, что практически по всем показателям различия между мужчинами и женщинами не являлись существенными» [9, с. 314]. В нашем исследовании ни в одном показателе «Теста смысловых ориентаций» существенных различий у мужчин и женщин не выявлено. На наш взгляд, это говорит о том, что современное общество предъявляет одинаково высокие требования как к мужчинам, так и к женщинам, а современные тенденции направлены на максимальную реализацию личности в социуме независимо от половой принадлежности.

Таким образом, выраженность показателей жизнестойкости и смысловых ориентаций детерминированы возрастом испытуемых, статистически достоверных различий жизнестойкости и смысловых ориентаций в показателях мужчин и женщин не выявлено.

Результаты корреляционного анализа показателей жизнестойкости и смысловых ориентаций в подвыборках мужчин и женщин периода средней зрелости приведены в таблице 3.

Применение коэффициента корреляции Пирсона выявило взаимосвязь жизнестойкости и осмысленности жизни у мужчин и женщин периода средней зрелости. Статистически значимые корреляции средней силы (при $p \leq 0,05$) выявлены между общим показателем жизнестойкости и общим показателем осмысленности жизни у мужчин ($r = 0,63$) и женщин ($r = 0,67$) что свидетельствует о том, что чем выше уровень осмысленности жизни, тем выше общий уровень жизнестойкости, и наоборот.

У мужчин периода средней зрелости выявлено 20 корреляций: 15 средней силы, 5 слабой силы. У женщин внутри рассматриваемых методик имеется 22 корреляции: 4 высокой силы, 15 средней силы, 3 слабой силы.

Таблица 3

Корреляционная матрица показателей жизнестойкости и смысловых ориентаций у мужчин и женщин периода средней взрослости

Жизнестойкость Смысловые ориентации	Мужчины (N = 30)				Женщины (N = 30)			
	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Осмысленность жизни	63*	58*	67*	51*	67*	62*	41*	64*
Цели в жизни	51*	49*	60*		62*	65*	31*	57*
Процесс жизни	47*	41*	52*		73*	83*	33*	60*
Результативность жизни	43*		47*		76*	75*	48*	66*
Локус контроля – Я	63*	58*	65*	51*	64*	50*	64*	44*
Локус контроля – жизнь	67*	61*	63*	64*	65*	54*	45*	64*

Примечание: нули и запятые в данной таблице опущены; * – корреляции достоверны при $p \leq 0,05$.

Все компоненты жизнестойкости также статистически достоверно коррелируют с осмысленностью у мужчин и женщин (во всех случаях при $p \leq 0,05$). Преобладающими являются корреляции средней силы. В частности, это корреляции с вовлеченностью у мужчин ($r = 0,58$) и женщин ($r = 0,62$), контролем у мужчин ($r = 0,67$), принятием риска у мужчин ($r = 0,51$) и женщин ($r = 0,64$). Корреляция слабой силы выявлена у осмысленности жизни и контроля у женщин ($r = 0,41$).

Также у мужчин и женщин выявлены по три прямые статистически значимые корреляции между общей жизнестойкостью и отдельными показателями смысловых ориентаций (при $p \leq 0,05$). У мужчин преобладающими являются корреляции слабой силы – это корреляции с процессом жизни ($r = 0,47$) и результативностью жизни ($r = 0,43$). У женщин преобладают корреляции высокой силы – это корреляции с процессом жизни ($r = 0,73$) и результативностью жизни ($r = 0,76$). Корреляции средней силы имеются с целями в жизни у мужчин ($r = 0,51$) и женщин ($r = 0,62$).

Кроме того, выявлены 11 корреляций у мужчин и 13 корреляций у женщин между отдельными компонентами жизнестойкости и отдельными показателями смысловых ориентаций. Преобладающими являются корреляции средней силы, за исключением корреляций вовлеченности со смысловыми ориентациями у женщин. Выявлена статистически значимая связь высокой силы у вовлеченности с процессом жизни ($r = 0,83$ при $p \leq 0,05$) и результативностью жизни ($r = 0,75$ при $p \leq 0,05$).

Прямая статистически значимая корреляция выявлена у мужчин и женщин между общей жизнестойкостью и всеми ее компонентами и двумя локусами контроля (локус контроля – Я, локус контроля – жизнь). Преобладающей между данными показателями является корреляция средней силы, за исключением корреляции слабой силы между контролем и локусом контроля – жизнь.

Таким образом, общим в подвыборках мужчин и женщин периода средней взрослости является наличие взаимосвязи жизнестойкости и смысло-жизненных ориентаций и их отдельных компонентов. Вместе с тем выявленные отличия в корреляционных матрицах мужчин и женщин как по количеству, так и по уровню значимости свидетельствуют о том, что взаимосвязь жизнестойкости и смысложизненных ориентаций у лиц периода средней взрослости имеет особенности, обусловленные полом. Исследование позволяет сделать вывод, что существующая у личности «система убеждений о себе, о мире, об отношении с миром» [1, с. 5], умение справляться с жизненными трудностями и стрессогенными факторами у мужчин и женщин периода средней взрослости коррелирует со смысложизненными ориентациями. Чем более высоким уровнем осмысленности, результативности, эмоциональной насыщенности отличается жизнь человека, будь то мужчина или женщина, тем выше его жизнестойкость, тем более развиты ее компоненты.

По результатам исследования нами предложен психологический тренинг целеполагания. Полученные в ходе тренинга опыт и знания о себе будут способствовать формированию у личности умения самостоятельно определять цели собственной жизни, развитию навыков планировать и достигать поставленные цели, принимать ответственность за принятые или непринятые решения, а следовательно, будут способствовать повышению жизнестойкости личности.

Список использованных источников

1. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
2. Гвоздецкая, В. К. Психологические особенности мужчин и женщин в различные периоды возрастных кризисов / В. К. Гвоздецкая // Sciences of Europe. – 2016. – № 9–4 (9). – С. 12–24.
3. Сравнительный анализ жизнестойкости представителей разных поколений современной России / Н. В. Сиврикова [и др.] // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16, № 1. – С. 144–165.
4. Наливайко, Т. В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди / Т. В. Наливайко // Вестник интегративной психологии: журнал для психологов. – Ярославль. – 2006. – № 4. – С. 211–216.

5. Овсяник, О. А. Особенности жизнестойкости женщин различных возрастных групп / О. А. Овсяник, А. Н. Фомина // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2015. – № 2. – С. 28–33.

6. Леонтьев, Д. А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – С. 178–210.

7. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56–65.

8. Сахарова, Т. Н. Содержание и направленность смысложизненных ориентаций личности в зрелом возрасте / Т. Н. Сахарова // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 13-1. – С. 311–317.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

Л. В. Василевская

Республиканский институт высшей школы, Минск

L. Vasileuskaya

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.972:378.17

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

EMOTIONAL BURNOUT AND STRATEGIES OF COOPERATION BEHAVIOR IN A HIGHER SCHOOL TEACHER

В статье рассматривается проблема совладающего поведения как фактора развития эмоционального выгорания в педагогической деятельности. Раскрыты основные методологические подходы к изучению совладающего поведения; описаны характеристики, составляющие содержание данного понятия, стратегии и формы совладающего поведения. Показано значение личностных и индивидуально-психологических детерминант в выборе стратегий совладающего поведения. Содержатся результаты изучения представлений преподавателей о способах совладения, реагирования на жизненные трудности.

Ключевые слова: совладающее поведение; эмоциональное выгорание; профессиональный стресс; симптомы выгорания; профессиональная педагогическая деятельность.

The article deals with the problem of coping behavior as a factor in the development of emotional burnout in pedagogical activity. The main methodological approaches to the study

of coping behavior are revealed; describes the characteristics that make up the content of this concept, strategies and forms of coping behavior. The importance of personal and individual psychological determinants in the choice of coping behavior strategies is shown. The results of the study of teachers' ideas about the ways of co-ownership, response to life's difficulties are presented.

Keywords: coping behavior; emotional burnout; professional stress; burnout symptoms; professional pedagogical activity.

Изучение выгорания у преподавателей высшей школы обусловлено высокой социальной значимостью их деятельности. Эмоциональное выгорание – психическое явление, оказывающее негативное воздействие на психологическое благополучие, психофизическое здоровье и эффективность педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность обладает рядом особенностей, позволяющих характеризовать ее как потенциально аффектогенную. Высокая эмоциональная напряженность вызывается стресс-факторами, постоянно присутствующими в работе преподавателя. Это высокий динамизм и рабочие перегрузки; увеличение количества перерабатываемой им информации; требования к личности педагога и его профессиональной подготовке; сложность возникающих педагогических ситуаций; социальная оценка профессионализма – деятельности, общения, личности; повышенная ответственность за исполняемые функции.

Специфика педагогического общения состоит в необходимости осуществления частых и интенсивных контактов со студентами, взаимодействия с различными социальными группами. Эмоциогенные особенности труда преподавателя могут способствовать возникновению и развитию выгорания.

Теоретические и эмпирические исследования феномена выгорания представлены как в англоязычных источниках (A. Langle, A. Pines, C. Maslach, E. A. Hartman, G. Firth, H. G. Freudenberg, J. Greenberg, M. Burish, M. Leiter, W. Schaufeli и др.), так и в русскоязычных (М. А. Аминов, В. В. Бойко, В. Е. Орел, Г. А. Макарова, Л. Г. Дикая, Н. В. Гришина, Н. Е. Водопьянова, А. К. Маркова, Т. Н. Ронгинская, А. А. Рукавишников, Т. В. Форманюк, и др.). Вместе с тем на сегодняшний день отсутствует единое понимание выгорания, факторов его возникновения и закономерностей развития.

Большинство исследователей определяют выгорание как негативное психическое явление, включающее в себя психоэмоциональное истощение, проявляющееся в чувстве глубокой усталости, утомлении, истощении, состоянии опустошенности, недостатке физических и нравственных сил, способности к энергичной жизни; деперсонализацию, дегуманизацию (негативное, циничное и безразличное отношение к субъектам деятельности), обезличивание интерперсональных отношений; редуцирование личностных достижений (неудовлетворенность профессиональной деятельностью и собой как профессионалом) и связанную с этим утрату профессиональной мотивации.

В исследованиях эмоционального выгорания не выделено единой системы психологических детерминант этого явления. Так, в качестве детерминант выгорания рассматривают факторы рабочей среды – особенности организационной структуры, режим деятельности, характер руководства и т. п. Выделяют также личностные и индивидуально-психологические детерминанты, особенности эмоциональной и мотивационной сфер личности.

Степень влияния фактора эмоционального стресса определяется способностями педагога противостоять ему, особенностями функционирования адаптационных механизмов. Субъективная оценка ситуации и выбор определенной стратегии поведения в сложившихся обстоятельствах определяют его психическое и физическое здоровье.

Понятие «совладающее поведение» является переводом английского «*coping*» («справляться», «преодолевать»). С начала 60-х годов XX века понятие «копинг» начинает активно использоваться для изучения поведения личности в ситуациях, определяемых человеком как критические или «трудные».

Изучение совладания берет свое начало в работах зарубежного психолога Л. Мерфи, изучавшего способы преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. В последующем понимание механизмов совладания стало тесно связано с исследованиями психологии стресса.

Р. Лазарус определяет «копинг» как стратегии действий человека в условиях приспособления к болезни как к угрозе физическому, личностному и социальному благополучию [3]. При этом подчеркивается роль когнитивной сферы, субъективное восприятие и оценка сложной для человека жизненной ситуации и отношение к ней, осознание и понимание взаимоотношений с социальным окружением, оказывающим непосредственное влияние на развитие данной ситуации, а также представления о своих возможностях эффективно решать проблемы.

То есть совладающее поведение выступает как «индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [4, с. 21].

В настоящее время при исследовании проблемы преодоления индивидом трудных ситуаций используются следующие понятия: «совладающее поведение», «копинг-поведение», «активный копинг», «пассивный копинг», «копинг-ресурсы», «копинг-механизмы», «копинг-стратегии», «копинг-стиль», «копинг-профилактика» и т. д.

Изучение совладающего поведения в зарубежной психологии ведется в нескольких направлениях: анализ стрессовых ситуаций, изучение личностных переменных и когнитивных механизмов.

В рамках первого направления основное внимание уделяется анализу самих трудных жизненных ситуаций, предполагая их влияние на стиль поведения. Так, при возникновении стрессогенных жизненных событий происходит запуск у человека адаптивного или преодолевающего трудности

поведенческого стереотипа. И, если личность не может справиться с возникшей проблемой, то включаются защитные механизмы, которые ведут к пассивной адаптации. Пассивное приспособление является дезадаптивным способом совладания с трудной ситуацией, мешающим человеку реально ее оценить. Такой защитный вариант регуляции поведения направлен на маскировку актуальной неадекватности (в том числе перед самим собой), снижение тревоги, вытеснение информации, которая противоречит сложившейся Я-концепции. При этом репертуар способов разрешения жизненных ситуаций может изменяться в зависимости от сферы жизни индивида (семейные отношения, карьера, забота о собственном здоровье и т. д.).

Во втором направлении акцент сделан на личностные переменные, детерминирующие предпочтение человеком тех или иных стратегий совладания. Следствием является относительное постоянство способов преодоления человеком стрессовых ситуаций. В связи с этим совладающее поведение зависит от характера, темперамента, способностей человека. То есть каждый человек может быть условно отнесен к активному или пассивному типу. Предполагается, что именно характеристики личности влияют на оценку ситуации, включенность в ситуацию или избегание ее, причем последний способ совладания может восприниматься личностью как самообман.

В третьем направлении подчеркивается роль когнитивных конструкторов, определяющих способы реагирования человеком на жизненные трудности. Совладание представляет собой динамический процесс, зависящий от субъективной оценки человеком сложившейся ситуации, а также от стадии и степени значимости проблемы в его жизни. Несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в стрессе, на основе специфики отношения к событию выделяют две формы реагирования: активную (целенаправленное устранение или изменение влияния стрессовой ситуации, ослабление стрессовой связи личности с окружающей средой) и пассивную (интрапсихические способы совладания со стрессом – использование различных механизмов психологической защиты, направленных на редукцию эмоционального напряжения). Отсюда результат взаимодействия личности со средой предопределен когнитивной оценкой и выбором вполне определенного способа совладания [4].

Существует, как считает Р. Лазарус, первичная и вторичная оценка стресса. Первичная предполагает оценку ситуацию в целом («что я могу сделать?»), вторичная – более конкретно оценить свои возможности («что я могу сделать в данной ситуации?»). Именно вторичная оценка представляет собой способ совладания с проблемой. Оценивать способ совладания как эффективный или неэффективный можно только после вторичной оценки ситуации человеком. При этом актуализация неэффективного способа совладания может стать источником дополнительных трудностей и стресса [3].

Р. Лазарус определяет три стратегии совладания с угрожающей ситуацией: механизмы защиты Эго; прямое действие – нападение или бегство, которое сопровождается гневом или страхом; совладание без аффекта, когда реальная угроза отсутствует, но потенциально существует.

А. А. Налчаджян выделяет устойчивые и адаптивные стратегии (приспособление к ситуации), возможна также стратегия создания не проблемного образа ситуации, а также изменения Я-концепции [6].

В отечественной науке изучение совладающего поведения проводилось в рамках психологии труда (Л. И. Анцыферова, Р. М. Грановская, А. В. Либин, И. М. Никольская, К. К. Платонов, Л. И. Уманский и др.). Особое внимание уделялось изучению влияния стрессовых факторов на работоспособность и надежность человека, а также на поведение в экстремальных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью. Так, Л. И. Анцыферова описывает динамику копинг-поведения. А. В. Либин в структуре совладающего поведения подчеркивает роль эмоционального компонента, важность позитивной роли эмоций в преодолении человеком трудностей. К. Томас выделил следующие способы регулирования конфликтов: соперничество, приспособление, компромисс и сотрудничество в соответствии проявлением человеком кооперации (внимания к интересам других людей и напористости (акценте на защите собственных интересов)). Р. М. Грановская и И. М. Никольская отмечают зависимость совладания от возрастных, половых и личностных характеристик [5].

Копинг-поведение, в основном, рассматривается в трех основных формах: копинг, направленный на стимул (устранение стрессора); копинг, направленный на снятие эмоционального напряжения; копинг, направленный на изменение восприятия ситуации. Активная форма совладающего поведения – направленность на разрешение проблемы (где основные компоненты – ориентация в проблеме, определение и формирование проблемы, генерирование альтернатив, принятие решения, выполнение решения с последующей проверкой его эффективности) – выступает как показатель социальной компетентности личности. Реализуемая человеком форма совладающего поведения в определенных ситуациях может экстраполироваться на все возможные ситуации совладания в целом.

Каждая из форм совладающего поведения («сфокусированность на проблеме»; «сфокусированность на эмоциях») определяется субъективным значением переживаемой ситуации и отвечает преимущественно одной из задач – решению реальной проблемы или ее эмоциональному переживанию, корректировке самооценки или регулированию взаимоотношений с людьми. То есть область психического, в которой развертывается преодоление – внешняя деятельность, представления или же чувства [4].

Г. Вебер предлагает следующие формы совладания: реальное (поведенческое или когнитивное) решение проблемы; поиск социальной поддержки;

истолкование ситуации в свою пользу (защита и отвержение проблем, уклонение и избегание); понижение самооценки или эмоциональная экспрессия. Эффективность определяется следующим: насколько совладание приносит желаемый результат по разрешению затруднений (активное разрешение проблем или же сохранение внутреннего равновесия у условий стресса); временной протяженностью полученного эффекта (разрешается ли трудная ситуация радикально или же требует последующего возврата к ней) [4].

На выбор человеком того или иного способа поведения в трудных жизненных ситуациях влияет ряд факторов: социально-экономические, социокультурные, ситуационные, индивидуально-психологические особенности личности – темперамент, уровень тревожности, локус контроля, Я-концепция, самоэффективность субъекта, социальный статус, а также возрастные, в том числе психологический возраст, полоролевые особенности, профессиональные навыки и т. д. В то же время ведущими факторами совладающего поведения выступают личностные ресурсы (представления о себе, когнитивные способности, особенности эмоционально-волевой сферы и др.), а также социальные (характер социальной поддержки, особенности социальных связей субъекта и др.). При этом именно ресурсы личности во многом способствуют выбору вполне определенных стратегий совладания – тех конкретных способов поведения в трудной ситуации.

Так, А. В. Либин показал, что стратегия избегания присуща людям с низкой направленностью на дело, предметной активностью; высокой эмоциональностью, негативным отношением к себе, низкой саморегуляцией [4].

И. М. Никольская и Р. М. Грановская установили, что взрослые используют такие способы совладания с внутренним дискомфортом: взаимодействуют с продуктами творчества (читают книги, слушают музыку) или самовыражаются в деятельности и погружаются в работу; ищут поддержки у других людей; сменяют виды активности с психической на физическую; обдумывают возникшую ситуацию [5].

Как видим, выбор стратегии поведения в проблемной ситуации для человека является сложным и неоднозначным процессом. Совладающее поведение – это целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку справляться с жизненной проблемой способами, адекватными личностным особенностям и ситуации через активное преобразование ситуации или же приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю. Критерий эффективности совладающего поведения – психологическое благополучие субъекта.

В связи с этим представляется актуальным изучение стратегий совладающего поведения у преподавателей высшей школы. В состав исследуемой выборки вошли преподаватели УВО (90 респондентов), проходившие повышение квалификации в РИВШ. Выборку составили педагоги, у которых были зафиксированы признаки психоэмоционального истощения.

Вследствие перенапряжения эмоциональных и физических ресурсов появляется усталость, когда 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.

Изучение способов совладания с жизненными трудностями осуществлялось на основе самооценки преподавателями возможных реакций поведения в условиях стресса.

Опросник «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан) адаптирован в Психоневрологическом научно-исследовательском институте имени В. М. Бехтерева, состоит из 33 утверждений и позволяет оценить уровень копинга, ориентированного на решение проблемы (задачи), копинга, ориентированного на поиск социальной поддержки и копинга, ориентированного на избегание проблем, «отвлечение». Полученные данные сопоставлялись с эмпирическими нормами [3].

Анализ эмпирических материалов показал, что респонденты исследуемой выборки используют следующие способы реагирования на жизненные трудности. Так, проблемно-ориентированный стиль реагирования на неприятности в их жизни зафиксирован у 39 % на низком, у 50 % – на среднем, у 11 % на высоком уровне. Поиск социальной поддержки выявлен у 13 % на низком уровне, у 50 % – на среднем, у 37 % – на высоком. Стиль поведения, ориентированный на избегание решать проблемы, «отвлечение» отмечен у 45 на низком уровне, у 55 % – на среднем.

Как видим, с жизненными проблемами, вызывающими внутреннее напряжение, педагоги с признаками психоэмоционального истощения предпочитают справляться субъективно-ориентированными способами реагирования (вовлечением других в свои проблемы, отдалением от ситуации, ее избеганием, вытеснением информации), а проблемно-ориентированные способы (рациональный анализ случившегося, поиск дополнительной информации, определение возможных вариантов решения проблемы) используют незначительно.

Это позволяет заключить, что синдром эмоционального выгорания с позиции стресса выступает как одно из следствий неэффективности личностных стратегий совладания в ситуациях психологической угрозы и дискомфорта. Вышесказанное определило дальнейшее исследование эмоционального выгорания в направлении изучения личностных ресурсов преподавателей, на которые они опираются при выборе стратегий совладающего поведения.

Список использованных источников

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

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

3. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.

4. Либина, Е. В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? / Е. В. Либина, А. В. Либин // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998. – С.190–204.

5. Грановская, Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2007. – 125 с.

6. Потоскуева, Д. А. Психологические особенности личности педагогов с синдромом эмоционального выгорания / Д. А. Потоскуева, Е. В. Маратканова // ЭБ УрГПУ. – Екатеринбург, 2018. – 68 с.

7. Удовик, С. В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности / С. В. Удовик. – М.: Левь, 2018. – 160 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

И. Г. Верхотуров

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

I. Verkhoturov

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

INTERRELATION BETWEEN CREATIVITY AND PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS' PERSONALITY

Представлены результаты пилотажного исследования взаимосвязи креативности и профессиональной направленности личности студентов в контексте компетентностно-ориентированного подхода. В качестве релевантного диагностического инструментария использованы тесты Е. П. Торренса на определение вербальной креативности (форма А), «Насколько вы креативны?» К. Венкера, «Направленность личности» В. Смекала и М. Кучеры («Ориентировочная анкета»). Выявлены статистически значимые взаимосвязи и тенденции к взаимосвязи отдельных компонентов креативности и направленности личности.

Ключевые слова: креативность; креативная компетенция; креативная компетентность; профессиональная направленность; субъект труда.

The results of a pilot study of the interrelation between creativity and professional orientation of the personality of students in the context of a competence-oriented approach are presented. The following tests were used as relevant diagnostic tools: E. P. Torrance on the definition of verbal creativity (form A), "How creative are you?" K. Venkera, "The Orientation of the Personality" by V. Smekal and M. Kuchera ("Indicative Questionnaire"). Statistically significant interrelation and trends towards the interrelation of individual components of creativity and personality orientation were revealed.

Keywords: creativity; creative ability; creative competence; professional orientation; subject of labor.

В педагогической деятельности формализованной моделью для подготовки специалиста является образовательный стандарт. В белорусских образовательных стандартах начиная со второго поколения происходит переориентировка со знаниевой парадигмы на компетентностно-ориентированный подход, развитие которого продолжилось в последующих поколениях.

На сегодняшний день используется три группы компетенций: универсальные, базовые профессиональные и специализированные, под которыми понимают:

- универсальные компетенции – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к специалисту с высшим образованием I ступени и отражающие его способность применять базовые общекультурные знания и умения, а также социально-личностные качества, соответствующие запросам государства и общества;
- базовые профессиональные компетенции – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к специалисту с высшим образованием I ступени и отражающие его способность решать общие задачи профессиональной деятельности в соответствии с полученной специальностью;
- специализированные компетенции – компетенции, формируемые в соответствии с требованиями к специалисту с высшим образованием I ступени и отражающие его способность решать специализированные задачи профессиональной деятельности с учетом направленности образовательной программы высшего образования I ступени в учреждении высшего образования [1].

Компетентностный подход предполагает дифференциацию понятий «компетенция» и «компетентность». Согласно В. Д. Шадрикову, «компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [2, с. 15].

В рамках нашего исследования интерес представляет понятие креативной компетентности, которое ввел в научный обиход Р. Эпштейн, понимая

под ним готовность адаптивно применять полученные знания, дополнять систему знаний самостоятельно и стремление к самосовершенствованию; в такой формулировке закономерно отнести ее к универсальным компетенциям [3]. Универсальные компетенции в некотором смысле объединили в себе академические и социально-личностные, фигурировавшие в более ранних стандартах.

Отдельно стоит отметить, что даже в стандартах творческих специальностей креативность как компетенция была представлена не в разделе профессиональных, а в разделе общих академических. Так, к примеру, стандарт 2013 г. для специальности «Дизайн» – «АК-5. Быть способным к творческой, креативной работе» представляет собой достаточно обобщенную формулировку, которая присутствует практически во всех стандартах различных специальностей. На наш взгляд, в контексте специальностей творческой направленности креативность как компетенция должна входить в структуру базовых или специализированных компетенций.

На основании вышесказанного мы будем понимать под креативной компетенцией формально-нормативные предписания со стороны будущей деятельности, а креативная компетентность рассматривается как комплексное, динамическое свойство субъекта деятельности (труда).

Определим психологическую структуру субъекта труда, согласно Е. А. Климову: «Под субъектом труда можно понимать системную разнородную организацию психики, включающую ряд свойств человека как индивида и как личности, соответствующих социальной ситуации развития, предмету, цели, средствам и условиям деятельности (трудовой)». В дополнение к этому можно сказать, что Климов рассматривал формирование профессиональной направленности как одно из направлений развития человека как субъекта труда [4]. В таком ракурсе изучение взаимосвязи креативности и профессиональной направленности будущих специалистов, студентов творческих специальностей представляется перспективным и актуальным направлением.

Цель исследования – установление взаимосвязи между креативностью и профессиональной направленностью личности студентов.

В соответствии с целью было проведено пилотажное корреляционное исследование с использованием релевантного диагностического инструментария:

1. Тест Е. П. Торренса на определение вербальной креативности (форма А). Методика оценивает уровень развития вербальной креативности, а также ее отдельные показатели: вербальную беглость (способность предлагать большое количество идей в вербальной форме), вербальную гибкость (способность предлагать разнообразные идеи, подходить к проблеме с разных сторон, использовать различные подходы и стратегии решения), вербальную оригинальность (способность предлагать идеи, отличные от

очевидных, общепринятых и банальных). Вербальная батарея включает 7 субтестов [5].

2. Тест «Насколько вы креативны?» К. Венкера. Методика включает 8 типов (шкал) творческой натуры: тип А «любитель открытий», тип В «критически мыслящий», тип С «стратегически мыслящий», тип D «аналитически мыслящий», тип Е «усердный», тип F «нуждающийся в гармонии», тип G «любопытный», тип Н «чувственный» и 1 общий коэффициент креативности, представляющий собой сумму всех шкал [6].

3. Тест «Направленность личности» В. Смекала и М. Кучеры («Ориентировочная анкета»). Методика включает три субшкалы: направленность на себя (личностная направленность), направленность на взаимодействие (коллективистская направленность) и направленность на задачу (деловая направленность) [7].

Для обработки и интерпретации полученных эмпирических данных были использованы следующие статистические критерии (расчеты производились с помощью программы «Statistica 10.0»):

1. Критерий Шапиро – Уилка, предназначенный для определения соответствия эмпирического распределения теоретическому нормальному.

2. Коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В исследовании принимали участие 44 студента 2–3-го курсов дневной формы получения образования факультета эстетического образования БГПУ им. М. Танка специальностей «Изобразительное искусство и компьютерная графика», «Изобразительное искусство, черчение и народные художественные промыслы» и «Музыкальное искусство, ритмика и хореография». Возраст участников – 19–21 год; 5 юношей и 39 девушек.

На первом этапе производилась проверка на соответствие нормальности распределения эмпирических данных с помощью критерия Шапиро – Уилка, что позволило установить статистически значимые различия (при $p \leq 0,01$), на основании чего было принято решение об использовании непараметрического критерия (rs -Спирмена) для корреляционного анализа на втором этапе.

Результаты второго этапа – попарного корреляционного анализа (по методу Спирмена) – представлены в таблице.

Таблица

Результаты анализа взаимосвязи между показателями креативности и профессиональной направленностью личности

Пары переменных	rs -Спирмена	p -уровень
Направленность на себя & Тип А	–0,33	0,05
Направленность на себя & Тип С	–0,26	0,1
Направленность на себя & Тип D	–0,27	0,1

Пары переменных	<i>rs</i> -Спирмена	<i>p</i> -уровень
Направленность на себя & Тип Е	–0,30	0,05
Направленность на себя & коэффициент креативности	–0,32	0,05
Направленность на взаимодействие & Тип А	0,29	0,1
Направленность на взаимодействие & беглость	0,28	0,1
Направленность на задачу & Тип С	0,27	0,1
Направленность на задачу & Тип D	0,28	0,1
Направленность на задачу & Тип Е	0,35	0,05
Направленность на задачу & Тип G	0,26	0,1
Направленность на задачу & коэффициент креативности	0,27	0,1

Из результатов, представленных в таблице, можем констатировать наличие 4 взаимосвязей (3 обратных «отрицательных», 1 прямая «положительная») между парами переменных, установленных на уровне статистической значимости (при $p \leq 0,05$), и 8 (2 обратные «отрицательные», 6 прямых «положительных») взаимосвязей, выявленных на уровне статистической тенденции ($p \leq 0,1$). Для наглядности представим структуру взаимосвязей в виде корреляционной плеяды на рисунке.

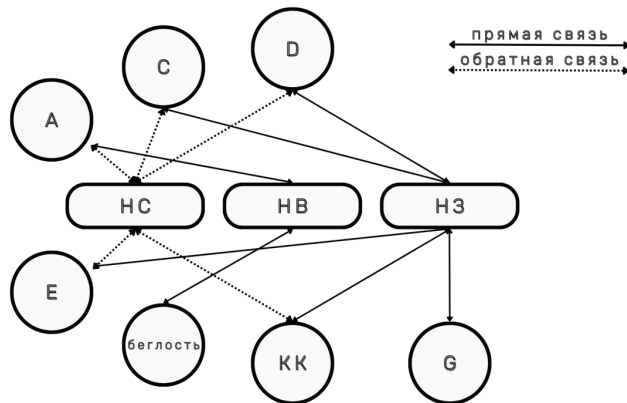


Рис. Корреляционная плеяда для показателей креативности и профессиональной направленности личности

Анализируя корреляционную плеяду, мы можем увидеть, что на переменную «направленность на себя» теста Смекала – Кучеры приходятся все 5 обратных отрицательных взаимосвязей, 3 из которых значимы на уровне

$p \leq 0,05$ и 2 – на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$. Из чего можно заключить, что чем выше направленность на себя, тем меньше проявляются такие типы креативной личности, по Венкеру, как тип А «Любитель открытий», тип С «Стратегически мыслящий», тип D «Аналитически мыслящий», тип Е «Усердный» и ниже общий коэффициент креативности.

Человек с таким типом направленности ориентирован на прямое вознаграждение и удовлетворение себя безотносительно содержания работы и коллектива, может быть агрессивен в достижении статуса, проявляет властность и склонность к соперничеству. Возможно, чрезмерная центрация на себе, материальных благах и статусе выступает блокирующим фактором для реализации креативного потенциала или же, наоборот, его недостаток компенсируется приданием значимости внешним мотивирующим факторам (деньгам, социальному положению).

Переменная «Направленность на взаимодействие» имеет 2 прямые положительные взаимосвязи на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$. Чем выше коллективистская направленность, тем выше показатели по переменной тип А «Любитель открытий» теста Смекала – Кучеры и выше показатель «беглость» по тесту Торренса.

Для такого типа направленности свойственно стремление поддерживать отношения с людьми, ориентированность на совместную деятельность, иногда в ущерб выполнению конкретных заданий, присуща мотивация социального одобрения, в некоторой мере зависимость от группы, выражена потребность в привязанности и близких эмоциональных отношениях с другими. Предположим, что в данном случае креативный потенциал находит свою реализацию в сфере межличностного взаимодействия, в форме «социальной креативности», как способность находить нестандартные, конструктивные решения в проблемных ситуациях социального контекста.

Переменная «направленность на задачу» взаимосвязана с 4 типами креативной личности по тесту Венкера и общим коэффициентом креативности, 1 прямая положительная связь с типом Е «Усердный» статистически значима при $p \leq 0,05$, 4 – на уровне статистической тенденции $p \leq 0,1$ с типами С «Стратегически мыслящий», D «Аналитически мыслящий», G «Любопытный» и общим коэффициентом креативности, т. е. чем больше выраженность направленности на задачу, тем выше значения по представленным показателям (типам) креативности и наоборот.

Такую ориентацию характеризует заинтересованность в решении возникающих деловых проблем, желание выполнять работу качественно, стремление к деловому сотрудничеству, способность отстаивать в интересах дела собственную позицию, полезную для достижения общей цели. В данном случае такое количество положительных взаимосвязей косвенно свидетельствует о том, что такой тип направленности в большей мере (относительно

двух других) активизирует творческий потенциал, либо же, наоборот, в качестве оппонирующей позиции предположим, что креативный потенциал преобразуется в деловую направленность для реализации собственного интереса, любопытства.

Таким образом, в результате эмпирического исследования установлена взаимосвязь между креативностью и профессиональной направленностью личности студентов. Из 12 выявленных взаимосвязей статистически значимыми оказались 4, другие 8 проявили себя на уровне статистической тенденции. В последующих исследованиях с увеличением выборки есть вероятность того, что и эти связи выйдут на уровень статистической значимости.

Представляет интерес тот факт, что нам не удалось обнаружить связей даже на уровне тенденции между профессиональной направленностью личности студентов и тремя типами по тесту Венкера (В «Критически мыслящий», F «Нуждающийся в гармонии», Н «Чувственный»), а также показатели гибкости и оригинальности теста Торренса.

На наш взгляд, понимание креативности как многомерного явления, реализующего себя в различных формах и видах (вербальная, невербальная креативность и т. п.) и во взаимосвязях с другими свойствами личности, предполагает вариативную структуру креативной компетентности.

В зависимости от задач и специфики предметной области доминирующими могут выступать различные аспекты креативности. Данное допущение предполагает в будущих исследованиях проведение компаративного исследования креативности у студентов различных специальностей и позволяет рассматривать креативные компетенции как специализированные – отражающие способность решать задачи профессиональной деятельности с учетом направленности образовательной программы.

Список использованных источников

1. Сравнительный анализ трех поколений образовательных стандартов по специальностям высшего образования I ступени в контексте Болонского процесса [Электронный ресурс] / С. М. Артемьева [и др.] // Высшая школа. – 2015. – № 6. – С. 3–7. – Режим доступа: <https://elibrary.by/handle/123456789/159951>. – Дата доступа: 15.09.2022.
2. Шадриков, В. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности / В. Шадриков // Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–21.
3. Epstein, R. Generativity theory and creativity / R. Epstein. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (Rev. ed.). – Cresskill, NJ: Hampton Press, 2005.
4. Введение в психологию труда: учебник / Е. А. Климов. – 2-е изд-е, перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та: Академия, 2004. – 336 с.
5. Туник, Е. Е. Лучшие тесты на креативность: диагностика творческого мышления / Е. Е. Туник. – СПб [и др.]: Питер: Питер пресс, 2013. – 315 с.

6. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск: Агентство В. Гревцова, 2008. – С. 100–106.

7. Кухарчук, А. М. Человек и его профессия / А. М. Кухарчук, В. В. Лях, А. Б. Широкова. – Минск: Современное слово, 2006. – 544 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

О. К. Войтко

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Институт психологии, Минск

O. Voitko

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Institute of Psychology, Minsk

УДК 159.922-057

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНО- СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF REFLEXIVE ABILITY IN THE STRUCTURE OF THE PERSONAL AND SEMANTIC SPHERE STUDENT PSYCHOLOGISTS

Формирование рефлексивной способности у студентов-психологов является необходимым условием успешности их профессиональной деятельности в будущем. В статье обсуждаются подходы к изучению рефлексивной способности, ее структурные компоненты, связь с личностно-смысловой сферой, условия формирования. Представлены результаты эмпирического исследования рефлексивной способности и компонентов личностно-смысловой сферы студентов первого и третьего курсов.

Ключевые слова: рефлексивная способность; личностно-смысловая сфера; образовательная среда; личностный смысл; студенты.

The formation of reflexive ability in psychology students is a necessary condition for the success of their professional activities in the future. The article discusses approaches to the study of reflexive ability, its structural components, connection with the personal-semantic sphere, conditions of formation. The results of an empirical study of the reflexive ability and components of the personal and semantic sphere of first and third year students are presented.

Keywords: reflexive ability; personal-semantic sphere; educational environment; personal meaning; students.

Профессиональное становление будущих психологов представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, включающих не

только знания в профессии, но и личностные характеристики, обеспечивающие успешность в профессиональной деятельности, адаптацию к стремительно изменяющимся условиям деятельности. «Выраженность у личности способности к рефлексии во многом определяет уровень, стратегии и эффективность произвольной психической регуляции деятельности и поведения. В контексте эволюции психики рефлексия есть механизм ее самодифференциации с целью адаптации к изменяющейся внешней и усложняющейся внутренней среде» [1, с. 45].

Личностные характеристики являются продуктом взаимодействия личности и окружающей среды, ее адаптивных способностей, формирующиеся на основе личностно-смысловой сферы. Структурно она представлена личностными смыслами, установками, диспозициями, ценностями и позволяет осознанно относиться к жизни [2, с. 223].

Личностный смысл и смысловая установка включены в регуляцию процессов деятельности и психического отражения. Смысловая диспозиция и смысловой конструкт опосредованно порождаются личностным смыслом и смысловой установкой. Личностные ценности формируются под воздействием смысловой диспозиции и личностного конструкта, а также личностного смысла.

Установка направлена на активацию мотива деятельности, находит отражение в форме выражения личностного смысла в виде готовности к определенной деятельности [2; 3].

Личностно-смысловая сфера выполняет функции усвоения социального опыта, который позволяет вливаться в общество; структурирования образа Я, самозащиты; изменения и регуляции личностных ценностей и жизненных установок; смысловой оценки и экспрессии [2].

На основе организационной системы личностных смыслов и ее уровневой структуры А. В. Серый дополняет перечень выделенных функций личностно-смысловой сферы следующими: адаптация индивида к окружающим условиям социальной действительности; интерпретация ощущений, способствующая возникновению потребностей и мотивов; интегрирование личности в условия социальной жизни, жизненная перспектива (отвечает за образ того, как будет развиваться и какие цели в жизни будет ставить человек) [3].

Связь рефлексивных способностей и личностно-смысловой сферы состоит и проявляется через осознание, которое изменяет средства для достижения цели. Осознавая свои действия, появляется возможность менять, заменять и совершенствовать привычные паттерны поведения. Ещё Л. С. Выготский упоминал о том, что рефлексия может кардинально поменять структуру действия с предметами. Само предметное действие становится рефлексивным [4].

Рефлексивная способность студентов-психологов представляет собой механизм осознанного отношения личности к самой себе и другим, направ-

ленность на умение анализировать и понимать ситуацию, себя в ней с целью смыслового получения и накопления опыта, перестройки собственного поведения и деятельности, проектирования своего будущего и продуктивной адаптации. Условиями формирования рефлексивной способности студентов-психологов выступают жизненный опыт, профессиональная образовательная среда, наличие целей и осмысленность жизни.

Развитие рефлексивных способностей влияет на личность, что, в свою очередь, отражается на поведении. Это приводит к рефлексивному анализу, образующему таким образом самосознание. Рефлексивный анализ позволяет увидеть, осознать внутренние противоречия, сомнения, борьбу мотивов, несовпадение ценностей и морально-этических норм. Самосознание позволяет человеку располагать собой, конструировать свой внутренний мир, определять дальнейший жизненный путь [5].

Совершенствование саморегуляции через рефлексивные механизмы направлено на формирование целостной личности, овладение временем, прогнозирование жизнедеятельности и свободу выбора при построении своего жизненного пути. Следовательно, развитие способности к объективации поведения, его рефлексии выводит субъекта на новый уровень осознания, переосмысления ситуации, а значит, и расширяются возможности выбора стратегий поведения. Для достижения личностной успешности, социальной мобильности и эффективной деятельности развитие рефлексии становится в современном мире осознанной необходимостью и сознательной потребностью [6].

Для развития рефлексивной способности студентов-психологов важным является организация образовательной среды, с одной стороны, и особенно личности личностно-смысловой сферы – с другой. Внешним условием развития профессиональной рефлексии является специально организованная рефлексивная деятельность в образовательной среде, понимаемой как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [7].

Образовательная среда имеет свое отражение в каждом компоненте личности и ее способностях, особенностях формирования рефлексивной способности студентов психологических специальностей. Успешное формирование рефлексивной способности (системообразующий фактор) происходит при взаимодействии всех ее структурных компонентов под влиянием благоприятной образовательной среды, способствующей развитию личности.

Образовательная среда, методы и способы ее организации должны быть направлены на развитие личности, что может быть обеспечено системной ее организацией [8]. Ключевая роль в организации образовательной среды принадлежит преподавателю, активизирующему проявление рефлексивной способности студентов для удовлетворения познавательной потребности, разви-

тия мотивационной сферы, усвоения социальных ценностей, преобразования своей ценностной сферы. Проявление рефлексивной способности, а также ее развитие согласуются с личностно ориентированным подходом в образовании.

Цель создания рефлексивной среды – снятие отчуждения студентов-психологов от учебного процесса и развитие профессиональной рефлексивности студентов как способа жизнедеятельности (осуществления профессиональной деятельности). Основными направлениями работы в рефлексивной среде выступают работа с экзистенциальными феноменами, смыслами, ценностями педагога-психолога по индивидуальной деятельности; осуществление психологически безопасной (безоценочной) диагностики профессиональных качеств и использование полученных результатов для своего профессионального совершенствования; развитие творческой уникальности студентов.

Теоретико-методологическими основаниями проведенного исследования являются: концепция Д. А. Леонтьева о понятиях «рефлексия» и «рефлексивная способность»; теория «рефлексивности» А. В. Карпова; модель рефлексии С. Ю. Степанова, И. Н. Семенова; представления о структуре и функциях личностно-смысловой сферы А. В. Серого.

Методы исследования: теоретический (анализ, синтез, обобщение); психодиагностический (опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева, тест смысло-жизненных ориентаций Д. А. Леонтьева).

В исследовании приняли участие 100 испытуемых – студентов первого (50 человек) и третьего (50 человек) курсов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

Методы математико-статистической обработки данных: U-критерий Манна – Уитни.

Результаты исследования смысло-жизненных ориентаций студентов (методика СЖО Д. А. Леонтьева) представлены на рисунке 1.

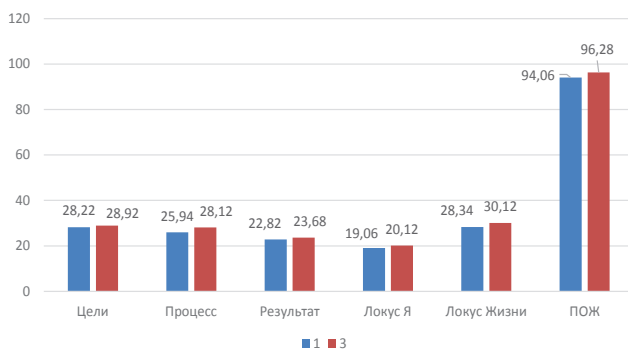


Рис. 1. Средние показатели студентов-психологов первого и третьего курсов по всем шкалам

Анализируя полученные данные по переменной «осмысленность жизни (ПОЖ)», было выявлено, что у 22 % студентов первого курса и у 26 % студентов третьего курса низкий уровень осмысленности жизни, что определяет наличие трудностей с осознанностью происходящего, малое обращение к прошлому опыту, в основном нахождение в настоящем. У 58 % студентов первого курса и у 60 % студентов третьего курса выявлен средний уровень. Студенты осознают прожитую жизнь, наслаждаются настоящим, однако есть трудности, связанные с построением планов на будущее. У 26 % студентов первого курса и у 14 % студентов третьего курса выявлен высокий уровень осмысленности жизни. Они хорошо осознают происходящее в жизни, ориентируются в своем прошлом и строят планы на будущее.

Анализируя данные по переменной «цели в жизни», выявлено, что у 28 % студентов первого курса и 34 % студентов третьего курса показатели низкие, что говорит о сомнениях в своем будущем, неустойчивости жизненных планов и мотивов. Это связано с тем, что первокурсники еще не определились в своих целях, а студенты третьего курса начинают смотреть более осознанно на профессию психолога. Средний уровень определен у 55 % студентов первого курса и у 46 % студентов третьего курса, что свидетельствует о том, что большинство из них живет сегодняшним днем, не строит планы на будущее. Высокий уровень определен у 16 % студентов первого курса и у 20 % студентов третьего курса, что говорит о целеустремленности в жизни, целях в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность. Эти студенты могут нести ответственность за формирование и реализацию своих жизненных целей.

По переменной «процесс жизни» средний уровень определен у 44 % студентов первого курса и у 56 % студентов третьего курса, что свидетельствует о сомнениях в восприятии жизни как чего-то интересного и наполненного смыслом. Высокий уровень выявлен лишь у 6 % студентов первого курса и у 8 % студентов третьего курса. Эти студенты воспринимают свою жизнь как эмоционально насыщенную и придают ей особый смысл. К сожалению, это удручающая тенденция, так как студенческий возраст в целом характеризуется активной жизненной позицией юношей и девушек, планированием, мечтательностью, стремлением к развитию своего потенциала, чередой разноректорных возможностей. Низкий уровень процесса жизни определен у 50 % студентов первого курса и у 36 % студентов третьего курса, что составляет 43 % от всей выборки. Студентам жизнь кажется бессмысленной и неинтересной, безэмоциональной, что заставляет нас задуматься о возможных причинах возникновения подобного явления в молодежной среде.

На высоком уровне «результативность жизни» оценивают 14 % студентов первого курса и 12 % студентов третьего курса, что говорит об осмыс-

ленности и ощущении прожитого отрезка жизни. Средний уровень определен у 50 % студентов первого курса и у 52 % студентов третьего курса, характеризующий наличие сомнений в осмысленности и ощущении прожитого отрезка жизни. Низкий уровень выявлен у 36 % студентов первого курса и у 36 % студентов третьего курса, считающих, что их жизнь слабо осмыслена и нет ощущения прожитого отрезка жизни, они не удовлетворены прожитым. Полагаем, что подобный результат может быть связан с отсутствием в жизни студентов ярких событий, заставляющих их переживать красочно и эмоционально. Либо жизнь действительно отличается бедностью эмоциональных впечатлений и переживаний, либо студенты не могут на самом деле оценить действительно свою жизнь, проанализировав события жизненного пути, сделать выводы, отрефлексировать, получить опыт и стремиться выстраивать дальнейшие планы на будущее.

По переменной «локус контроля Я» высокий уровень выявлен у 12 % студентов первого курса и у 10 % студентов третьего курса. Они обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Средний уровень выявлен у 54 % студентов первого курса и у 70 % студентов третьего курса. Они колеблются в построении жизни в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкий уровень определен у 34 % студентов первого курса и у 20 % студентов третьего курса, они не верят в свои силы контролировать события собственной жизни. Полагаем, что это может быть связано с тем, что студенты все еще не способны брать в полной мере ответственность за свою жизнь из-за особенностей их возраста.

Высокий уровень по переменной «локус контроля жизнь» выявлен у 6 % студентов первого курса и у 8 % студентов третьего курса. Эти студенты убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Полученные результаты свидетельствуют о том, что лишь малая часть студентов понимает, что наша жизнь и события в ней зависят от нас самих; человек является субъектом своей жизнедеятельности. Средний уровень определен у 70 % студентов первого курса и у 78 % студентов третьего курса. Они не уверены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь. Низкий уровень определен у 24 % студентов первого курса и 14 % студентов третьего курса. Проявляется убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

С помощью опросника «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева был диагностирован тип рефлексии у студентов первого и третьего курсов. Результаты представлены на рисунке 2.

У 10 % студентов первого курса и у 6 % студентов третьего курса высокий показатель системной рефлексии, что говорит о хороших навыках самодистанцирования. Они могут взглянуть на себя со стороны. Это по-

зволяет студентам понять, что происходит, оценить и проанализировать ситуацию. У 82 % студентов первого курса и у 76 % студентов третьего курса показатель средний – периодически возникают сложности с само-дистанцированием и взглядом на себя со стороны. Студенты не всегда могут оценить свое поведение со стороны. У 8 % студентов первого курса и у 18 % студентов третьего курса показатель низкий. Они мало способны взглянуть на себя со стороны, есть проблемы с самодистанцированием. Им трудно увидеть и понять, что происходит, проанализировать ситуацию.

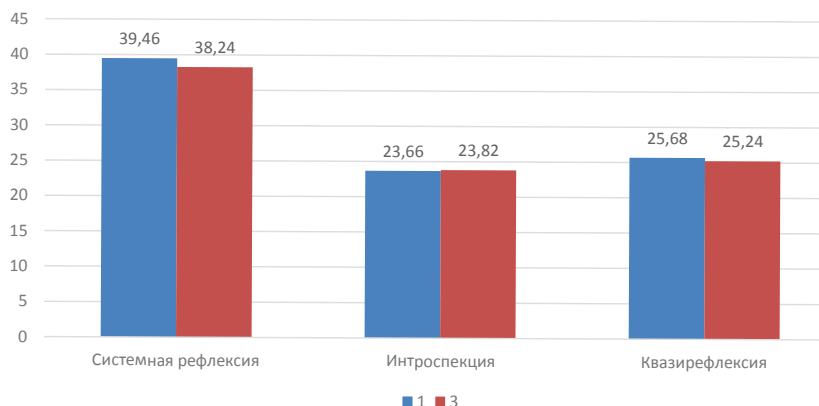


Рис. 2. Средние показатели рефлексивных способностей студентов-психологов по всем шкалам

У 12 % студентов первого курса и у 6 % студентов третьего курса выявлен высокий показатель по шкале «интрорепекция». Они хорошо могут понимать свое состояние и переживания, что необходимо будущим психологом, которые должны будут оказывать психологическую помощь и поддержку другим. Самонаблюдение и его развитие в процессе получения образования в области психологической науки и практики является необходимым условием высокого уровня профессиональной квалификации специалиста. У 72 % студентов первого курса и у 76 % студентов третьего курса показатель средний. Есть трудности с пониманием переживаний, что, несомненно, будет затруднять профессиональную деятельность. Неспособность распознать свои собственные эмоции часто затрудняет дифференцирование эмоциональных переживаний других людей. У 16 % студентов первого курса и у 18 % студентов третьего курса показатель низкий. Они плохо понимают свое состояние и то, что они переживают.

У 10 % студентов первого курса и у 4 % студентов третьего курса определен высокий уровень квазирефлексии. Они включены в актуальную жизнь

ненную ситуацию, хорошо осознают проходящую жизнь. У 62 % студентов первого курса и у 76 % студентов третьего курса показатель средний. В основном они вовлечены в процесс жизни, но бывают отрывы от актуальной ситуации бытия. У 28 % студентов первого курса и у 20 % студентов третьего курса показатель низкий, что свидетельствует об оторванности от настоящего существования, плохом осознании своей жизненной ситуации.

Статистически значимые различия в смысловых ориентациях студентов первого и третьего курсов были выявлены по переменным «цели в жизни» ($U = 69,50$ при $p < 0,05$) и «результативность жизни» ($U = 212,0$ при $p < 0,05$). У студентов третьего курса есть определенные цели на будущее, связанные с их профессиональным становлением, чего, к сожалению, нельзя сказать о студентах первого курса. Результативность жизни также выше у студентов третьего курса, связана с направленностью на самореализацию. Большинство студентов не только обучается, но и работает, что дает возможность в практической деятельности оценить свои профессиональные способности и возможности.

Статистически значимых различий по дифференциальным типам рефлексии между курсами не выявлено, что является свидетельством включенности рефлексивной способности в личностно-смысловую сферу. Рефлексивная способность студентов-психологов может быть сформирована целенаправленно в образовательном процессе с опорой на их жизненный опыт, осмысленность, особенности жизнестойкости, ответственности, целеполагания.

Список использованных источников

1. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–56.
2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 510 с.
3. Серый, А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый; науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – 504 с.
5. Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы: сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы; науч. ред.: Н. А. Логинова, К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2012. – 433 с.
6. Конопкин, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О. А. Конопкин // Психология: журнал высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 1. – С. 27–42.
7. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
8. Марищук, Л. В. О применении системного подхода в педагогическом взаимодействии / Л. В. Марищук, А. А. Хатеновская // Проблемы методологии социогуманитарного

познания: диалектика и герменевтика: материалы Междунар. colloquiuma 14/V–2009, Минск / Л. В. Маришук; под. ред. М. Е. Кобринского (гл. ред.) [и др.]; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск: БГУФК, 2009. – С. 210–214.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

А. А. Гаврилович

Брестский государственный университет
имени А. С. Пушкина, Брест

A. Gavrilovich

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

УДК 159.9:796.01

ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ С РАЗНОЙ САМООЦЕНКОЙ

FEATURES OF FEARS OF STUDENT-ATHLETES WITH DIFFERENT SELF-ESTEEM

В статье обсуждаются результаты исследования, посвященного содержанию и выраженности страхов у студентов-спортсменов с разной самооценкой личности. Анализируются установленные взаимосвязи уровня самооценки и общего интегрально-го показателя страха в группах студентов-спортсменов с неадекватной самооценкой. Представленные данные и выводы могут служить основой проведения диагностико-коррекционной работы со спортсменами с целью оптимизации как их образовательной, так и спортивной деятельности.

Ключевые слова: страх; тревожность; спортивная деятельность; самооценка; студент; спортсмен; юноши; девушки.

The article discusses the results of a study on the content and severity of fears among student-athletes with different self-esteem of personality. The established interrelations of the level of self-esteem and the general integral indicator of fear in groups of student-athletes with inadequate self-esteem are analyzed. The presented data and conclusions can serve as a basis for diagnostic and correctional work with athletes in order to optimize both their educational and sports activities.

Keywords: fear; anxiety; sports activity; self-esteem; student; athlete; boys; girls.

Спортивная деятельность, особенно ее соревновательная составляющая, характеризуется высокой стрессогенностью, обусловленной различными факторами. Напряженность и ответственность спортивной борьбы нередко являются причинами возникновения у спортсменов отрицательных эмоциональных состояний (растерянности, боязни, гнева, огорчения, неуве-

ренности, др.) [1]. Страх и тревога, также относящиеся к ним, находятся в центре особого внимания исследователей в области психологии спорта [2; 3]. У спортсменов достаточно широко распространены различные страхи и опасения, среди которых доминируют страхи поражения и его последствий (личных и социальных), а также страхи травмы. Кроме этого, отдельным видам спорта, особенно связанным с рисками для здоровья, присущи и свои специфические страхи (Т. В. Богомолова, К. Ю. Зыкова, Е. А. Калинин, В. М. Мельников, В. В. Находкин, А. А. Новоселов, М. А. Носенко, В. Е. Прокопьев, А. В. Родионов, Г. Б. Холодов, Б. И. Якубчик и др.). В спортивной психологии ведутся исследования, направленные на их выявление и коррекцию. Однако подавляющее большинство работ по изучению и профилактике страхов в спортивной сфере посвящено начинающим спортсменам. На практике они присутствуют и у более опытных спортсменов юношеского возраста, в основном находящихся на пике своей спортивной формы и карьеры.

Актуальность нашего исследования определяется тем, что изучение особенностей проявления страхов у студентов-спортсменов с разной самооценкой личности не выступало предметом специального психологического анализа, в то время как переживание страха как базовой эмоции является главным организующим фактором собственного сознания и основой избирательности и целенаправленности поведения человека [4]. В работах В. М. Мельникова, И. А. Юрова приведены данные о взаимосвязи тревожности (как предпосылки страха) с самооценкой спортсмена [5]. Дальнейшее изучение особенностей проявления страхов у студентов-спортсменов представляется целесообразным, особенно в контексте возможного поиска наиболее эффективных и рациональных путей преодоления страхов молодыми людьми, что будет способствовать оптимизации как образовательной, так и спортивной деятельности.

Организованное нами исследование осуществлялось на базе факультета физического воспитания и туризма Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Выборку составили 100 студентов-спортсменов ($n = 100$) в возрасте от 17 до 20 лет, имеющих различный уровень спортивной квалификации и профессионально занимающихся разными видами спорта. Среди участников исследования – 55 девушек и 45 юношей.

Для достижения поставленной цели нами использовались следующие методики:

- тест С. А. Будасси «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» [6], позволяющий выявить три уровня самооценки: заниженный, адекватный и завышенный;
- опросник иерархической структуры актуальных страхов личности Ю. В. Щербатых и Е. И. Ивлевой [7], направленный на выявление актуальных страхов и определяющий степень их выраженности.

Обобщенные результаты использования методики С. А. Будасси представлены в таблице 1, в которой наряду с итогами первичной обработки приведены значения критерия Фишера, позволяющего оценить значимость различий (в таблице знаком * обозначен 5%-ный уровень значимости различий).

Таблица 1

Самооценка личности студентов-спортсменов разного пола (в %)

Уровень самооценки	Юноши	Девушки	Критерий Фишера
Заниженная	36	55	1,9*
Адекватная	40	22	1,95*
Завышенная	24	23	0,12

Так, у респондентов девушек преобладает заниженная самооценка, а у респондентов юношей – адекватная, что соответствует данным предшествующих исследований [5]. Различий по полу в выраженности завышенно-го уровня самооценки в исследованной выборке не выявлено.

Результаты диагностики самооценки позволили дифференцировать общую выборку на три группы:

- группа с заниженной самооценкой (16 юношей и 30 девушек);
- группа с адекватной самооценкой (18 юношей и 12 девушек);
- группа с завышенной самооценкой (11 юношей и 13 девушек).

Дальнейший анализ диагностических данных о различных параметрах студентов-спортсменов осуществлялся с учетом представленного деления основной выборки.

Применение «Опросника иерархической структуры актуальных страхов» Ю. В. Щербатых и Е. И. Ивлевой позволило определить интегральный показатель страха. В таблице 2 представлены расчеты, сделанные в группах студентов-спортсменов с разной самооценкой.

Таблица 2

Интегральные показатели страха у студентов-спортсменов с разной самооценкой личности

Уровень самооценки	Показатель страха		
	Высокий	Средний	Низкий
Заниженный	74	12	14
Адекватный	82	8	10
Завышенный	60	18	22

Результаты измерения выраженности общего показателя страхов у девушек-спортсменок свидетельствуют, что к переживанию страхов в наибольшей степени склонны девушки с неадекватной самооценкой, причем с завы-

шенной больше (интегральный показатель страха на высоком уровне – 85 %), чем с заниженной (соответственно 72 %). В целом можно отметить, что наиболее травматичная ситуация в отношении переживания страхов имеет место у девушек с завышенной самооценкой личности, которые, очевидно, видят со стороны ближайшего социального окружения как в учебном, так и в спортивном взаимодействии больше внешних «угроз» своей Я-концепции. Это может проявляться в их повышенной сензитивности к внешним оценкам преподавателей, тренеров, однокурсников и членов спортивной команды, аффективных реакциях на эти оценки, конфликтности и др.

Высокий интегральный показатель страха у респондентов девушек с адекватной самооценкой может быть обусловлен причинами совершенно другого плана, среди которых ответственное отношение к спортивной деятельности, высокий уровень притязаний, развитая мотивация достижения и др., что в то же время обуславливает их высокий уровень тревожности и склонность к переживанию страхов.

Качественный анализ страхов, которые переживают девушки-спортсменки с разной самооценкой, позволяет говорить о том, что респондентки с заниженной самооценкой личности наибольшее значение придают страху болезни близких людей (8,6 балла). Затем, как наиболее значимый, выделяется страх перед экзаменами (7,5 балла). Страх изменений в личной жизни и страх перед негативными последствиями болезней близких людей девушки оценивают одинаково высоко (6,7 балла). Также высоко оценивается страх войны (6,6 балла). Менее выражены страх темноты (4,1 балла) и страх агрессии по отношению к близким людям (4 балла), страхи, связанные с половой функцией (3,9 балла), страх смерти (3,4 балла), боязнь замкнутых пространств (3,1 балла).

Девушки-спортсменки с адекватной самооценкой личности наибольшее значение также придают страху болезни близких людей (8,1 балла). Высокое значение имеют страх перед негативными последствиями болезней близких людей (7,8 балла) и страх перед экзаменами (7 баллов). Страх войны (6,9 балла), страх начальства (6,8 балла), страх изменений в личной жизни (6,7 балла) имеют высокую интенсивность у данной группы девушек. Менее выражены страх смерти (3,9 балла), страхи, связанные с половой функцией (3,8 балла), страх темноты (3,3 балла), боязнь замкнутых пространств (2,6 балла) и страх агрессии по отношению к близким людям (2,5 балла).

Для респондентов девушек с завышенной самооценкой личности наиболее значим страх болезни близких людей (8,4 балла). Затем выделяется страх перед негативными последствиями болезней близких людей (6,9 балла) и страх перед экзаменами (6,7 балла). Страх изменений в личной жизни, страх перед будущим, страх перед публичными выступлениями у данной группы девушек оценивается одинаково (6,6 балла). Менее выражены страх

за сердце (4,4 балла), страхи, связанные с половой функцией (4,1 балла), страх агрессии по отношению к близким людям (3,5 балла), страх смерти (3,4 балла), боязнь замкнутых пространств (1,8 балла).

Результаты расчетов интегрального показателя страха у юношей-спортсменов свидетельствуют о том, что наиболее выражено переживание страхов (94 %) у юношей с адекватной самооценкой, что, возможно, говорит о высоком уровне их жизненных притязаний, выраженной мотивации достижения. В этом случае переживание страхов может быть следствием принятия ими на себя ответственности за успешность самореализации.

Из числа респондентов с неадекватной самооценкой наиболее подвержены переживанию страха юноши с заниженной самооценкой (75 %), у которых страхи возникают и существуют на фоне типичной для них неуверенности в себе, ориентации на неуспех, повышенной рефлексивности, мнительности, интрапунитивности. Это способствует преобладанию характерного для них низкого уровня притязаний и мотивации отказа, что, в свою очередь, способствует «консервации» низкой самооценки на фоне сравнения с более успешными сверстниками и провоцирует еще более глубокие переживания тревожности и страха.

У юношей-спортсменов с завышенной самооценкой обнаруживается склонность к переживанию страхов как на высоком, так и на среднем уровне. Но у них и самый высокий процент (28 %) представленности низкого уровня переживания страха. Можно считать эмоциональное состояние в этой группе наиболее гармонизированным, по сравнению с другими двумя, где явно доминирует высокий уровень переживания страхов.

Качественный анализ показал, что у респондентов юношей с заниженной самооценкой личности наиболее выражен страх болезни близких людей (6,7 балла). Затем одинаково высоко выражен страх изменений в личной жизни и страх бедности (5,7 балла). Также высокое значение имеют страх перед экзаменами (5,5 балла), страх сумасшествия (5,4 балла), страх ответственности (5,2 балла). Наименее выражены страх старости (3,2 балла), страх за сердце (3,2 балла), страх темноты (2,4 балла), страх смерти (2,4 балла) и боязнь замкнутых пространств (1,7 балла).

Юноши-спортсмены с адекватной самооценкой личности наибольшее значение придают страху болезни близких людей (7,8 балла). На втором месте по интенсивности – страх ответственности (6,3 балла). Страх перед негативными последствиями болезни близких людей (5,7 балла) также имеет высокие значения у данной группы юношей. Страх перед экзаменами, страх высоты, страх перед публичными выступлениями имеют одинаковые значения (5,4 балла). Наименее выражены страхи, связанные с половой функцией (3,4 балла), страх старости (3,3 балла), страх темноты (3,1 балла), боязнь замкнутых пространств (2,8 балла), страх смерти (2,6 балла).

У респондентов юношей с завышенной самооценкой личности, как и у предыдущих групп, наиболее выражен страх болезни близких людей (6,6 балла). На втором месте по интенсивности страх изменений в личной жизни (5 баллов). Страх перед негативными последствиями болезни близких людей (4,5 балла), страх перед будущим (4,3 балла), страх ответственности (4,2 балла) и страх бедности (4 балла) также высоко оцениваются юношами с завышенной самооценкой. Наименее выражены у данной группы юношей страх высоты (2,3 балла), страх смерти (2,2 балла), страх темноты (1,5 балла) и боязнь замкнутых пространств (1,2 балла).

Обобщение данных диагностики интегрального показателя и содержания страхов у студентов-спортсменов позволяет сделать следующие выводы:

- у студентов-спортсменов присутствует высокий интегральный показатель страха; переживание страха наиболее выражено у девушек-спортсменок с завышенной самооценкой личности;
- высокий интегральный показатель страха наиболее типичен для юношей-спортсменов с заниженной и адекватной самооценкой личности.

Для выявления характера связи самооценки личности у респондентов и интегрального показателя страха данные по результатам используемых методик были подвергнуты корреляционному анализу (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) средствами электронного пакета SPSS v. 19). В итоге были обнаружены следующие значимые корреляции:

- связь заниженной самооценки личности и интегрального показателя страха: $r = -0,32$, $p \leq 0,05$ – обратная связь умеренной силы. Это означает, что чем ниже самооценка, тем более характерно для студентов-спортсменов проявление высокого показателя страха. Вследствие заниженной самооценки спортсмены девушки и юноши часто страдают от ожидания неудачи, тревожности, беспомощности, незащищенности, отверженности, одиночества и обид. Студенты-спортсмены с заниженной самооценкой нередко боятся предпринять какие-либо попытки по улучшению собственной жизни, одержимы мыслями о том, что о них подумают окружающие. Они чувствуют себя слабыми, не способными действовать эффективно. Зачастую весь окружающий мир такие люди видят как нечто, что несет угрозу их психическому здоровью или даже собственной жизни.

Аналогичная взаимосвязь была установлена в группе студентов-спортсменов с завышенной самооценкой: $r = -0,29$, $p \leq 0,05$ – обратная связь умеренной силы.

В группе респондентов с адекватной самооценкой статистически значимых корреляций не выявлено: $r = -0,12$, $p \geq 0,05$. Это значит, что чем адекватнее оценка своих возможностей, тем менее склонны к переживанию страха молодые люди, имеющие правильное представление о своих реальных возможностях. Таким образом, можно говорить о том, что у девушек и юношей с адекватной самооценкой личности интегральный показатель страха обу-

словлен не столько самооценкой своей личности, сколько какими-то другими мотиваторами – чувством повышенной ответственности, выраженной мотивацией достижения, мотивацией избегания неудач и т. п.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют, что практически у половины студентов-спортсменов присутствует заниженный уровень самооценки, что говорит о неадекватной критичности и неуверенности в себе. Статистически больше таких молодых людей среди девушек, что, вероятно, обусловлено существующими социальными стереотипами, диктующими представителям женского пола стремление «не выделяться».

Проведенный качественный анализ страхов студентов-спортсменов позволил выделить три основных: страхи болезни и потери близких, страхи изменений в личной жизни и страх перед экзаменом. Первый из названных страхов является специфическим для профессиональных спортсменов, другие страхи выступают нормативными в период поздней юности и связаны с важнейшими задачами развития в данный период (построение интимных отношений и начало карьеры). Установлены также специфические страхи: для юношей – это страх ответственности и бедности; для девушек – страх войны и начальства. Данные страхи имеют выраженный социальный характер.

У студентов-спортсменов с разными уровнями самооценки доминирующим является общий высокий интегральный показатель страха.

Посредством корреляционного анализа установлены значимые обратные взаимосвязи уровня самооценки и общего интегрального показателя страха в группах студентов-спортсменов с неадекватной самооценкой. Взаимосвязи выраженности страхов у молодых людей с адекватной самооценкой не обнаружены.

Полученные данные могут представлять интерес для спортивных психологов и тренеров, поскольку позволяют выделить два основных направления для психологического сопровождения спортсменов: корректировка самооценки и анализ страхов и уменьшение их социальной составляющей (т. е. в спорте, как и в других видах деятельности, более эффективным и стимулирующим является положительное подкрепление, чем отрицательное).

Список использованных источников

1. *Палайма, Ю. Ю.* Преодоление отрицательных состояний в спорте / Ю. Ю. Палайма // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / сост. и общ. ред. И. П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – С. 98–107.
2. Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. науч. ст. / сост. Ю. Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.
3. *Кретти, Б. Д.* Психология в современном спорте: пер. с англ. / Б. Д. Кретти. – М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
4. *Черникова, О. А.* Соперничество, риск, самообладание в спорте / О. А. Черникова. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 104 с.

5. Мельников, В. М. Экспериментальное исследование тревоги у спортсменов в зависимости от мотивации (закон Йеркса – Додсона в спорте) / В. М. Мельников, И. А. Юров // Спортивный психолог. – 2016. – № 2 (41). – С. 70–74.

6. Практические занятия по психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. проф. А. В. Петровского; сост. Н. Б. Берхин и С. Ф. Спичак. – М.: Просвещение, 1972. – 167 с.

7. Воскресенская, Е. В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): метод. рекомендации / Е. В. Воскресенская, Е. В. Мельник, Н. В. Кухтова. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2015. – 53 с.

(Дата подачи: 24.02.2023 г.)

М. Н. Гаврилюк

Академия Министерства внутренних дел
Республики Беларусь, Минск

М. Hauryliuk

Academy of the Ministry of Internal Affairs
of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9:614.8

МОДЕЛИ РЕАГИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ОСТРОСОБЫТИЙНУЮ СИТУАЦИЮ, УГРОЖАЮЩУЮ ЖИЗНИ И ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

MODELS OF HUMAN RESPONSE TO A DYNAMIC SITUATION THREATENING TO LIFE AND PERSONAL SAFETY

В статье рассматривается влияние побудительных стимулов на поведение человека в острособытийных ситуациях, представляющих угрозу для жизни и личной безопасности. Анализируются различного рода экстремальные ситуации, приводятся модели ролевого реагирования человека на опасность в динамически развивающейся ситуации, его особенности и механизм протекания.

Ключевые слова: поведение; ролевое поведение; импульсивное поведение; вынужденное поведение; демонстративное поведение; обязанное поведение; ситуации; опасность; острособытийная ситуация; экстремальная ситуация; мотив; мотивация; конвенциональная система мотивов.

The article deals with the influence of incentive stimuli on human behavior in acute event situations that pose a threat to life and personal safety. Analyzes various kinds of extreme situations, provides models of a person's role-based response to danger in a dynamically developing situation, its features and mechanism.

Keywords: behavior; role-playing behavior; impulsive behavior; forced behavior; demonstrative behavior; obligatory behavior; situations; danger; acute event situation; extreme situation; motive; motivation; conventional system of motives.

В результате сочетания целого спектра различных факторов и закономерностей человеку постоянно приходится сталкиваться с ситуациями, в той или иной мере несущими в себе угрозу жизни и личной безопасности.

В психологии термины экстремального события и экстремальной ситуации определяются как близкие по значению понятия и трактуются как исключительные, не носящие системного характера события, оказывающие на индивида существенное психологическое влияние, имеющее для него значимые последствия [1–9].

Ситуации подобного типа характеризуются неожиданностью, резкой сменой сценариев развития происходящих событий и высокой динамикой их протекания. В доминирующем большинстве случаев после выхода из острособытийной ситуации у человека остается ощущение испуга, дискомфорта или эмоционального шторма [10–13].

Последствия нахождения человека в экстремальной ситуации способны принимать форму эмпирического опыта, заставляющего в аналогичных обстоятельствах действовать более настороженно, перепроверять все возможные вероятности возникновения рисков, прогнозировать весь спектр негативных сценариев развития событий. В крайних своих проявлениях негативный опыт может, аккумулируясь, преобразоваться в фобические реакции различной степени интенсивности [14–18].

Исследования посттравматических нарушений, проведенных В. В. Знаковым, говорят о многоплановости и многоаспектности экстремальных событий, их способности дестабилизировать человека как ситуативно, так и вызывая реакцию, сопровождающую его в эмоциональных переживаниях долгие годы.

Вопросы эмоционально-двигательного реагирования на кратковременные стрессы и экстремальные ситуации рассмотрены в трудах Л. А. Китаева-Смык, Д. В. Сочивко, В. И. Лебедева, Л. Е. Панина, В. П. Соколова, Д. Магуссона и Ю. С. Шойгу [18; 19].

В своей работе для исключения путаницы в терминологии и разделяя взгляд на проблему анализа экстремальности, описанной В. В. Авдеевым, весь спектр возможных ситуативных проявлений, протекающих в острой фазе и оказывающих в той или иной форме деструктивное влияние на психику человека, мы будем рассматривать под термином «острособытийная ситуация».

Проведенные нами исследования в области изучения поведенческих реакций человека, вовлеченного в разворачивающуюся острособытийную ситуацию, позволили выявить ряд конституирующих закономерностей, определяющих его поведение.

В зависимости от субъективного восприятия окружающей обстановки и преобладающих факторов (когнитивных, волевых или среды) будет наблюдаться существенная разность поведенческих реакций человека, включающегося в острособытийную ситуацию. Его реагирование при этом в условиях высокой динамики развития событий и эмоциональной напряженности будет вариабельно в рамках четырех моделей ролевого поведения: импульсивное, вынужденное, демонстративное или обязанное.

Вынужденное поведение характеризуется включением в острособытийную ситуацию независимо от собственного желания. События возникают и начинают развиваться самостоятельно либо в результате воздействия внешних факторов, их динамика хаотична и непредсказуема, в результате чего по мере разрастания они вовлекают в себя сторонних лиц.

Характерной чертой данного типа ролевого поведения человека является то, что, формируясь в условиях отсутствия возможности когнитивной оценки происходящих событий и дефицита времени на применение осознанной поведенческой реакции, мозг при реагировании на опасность применяет биологически обусловленную модель, направленную на выживание и спасение человека, свойственную всем живым организмам.

В качестве разновидностей вынужденного ролевого поведения выделяются такие виды реагирования на опасность, как ступор, бегство или борьба (агрессия). Необходимо отметить, что в качестве поведенческой реакции, проявляемой человеком в ситуации, потенциально несущей в себе угрозу для жизни и личной безопасности, способен выступать и замещающий вышеназванные способы реагирования специальный паттерн, доведенный до состояния рефлексоподобного поведения.

В зависимости от интенсивности воздействия фрустрирующих факторов, реактивности психики и наличия специальных навыков по психорегуляции скорость протекания психических процессов и глубина погружения в деструктивное состояние могут варьироваться. Так, ступор, сформированный эволюцией как реакция на обнаруженного хищника, реагирующего на движение и не способного порой заметить стоящую жертву, может протекать в диапазоне от кратковременного замирания до полной остановки всей активности человека. В качестве ступороподобной поведенческой реакции, возникающей в критических ситуациях ввиду интенсивного воздействия стрессогенных факторов, можно выделить такое реагирование людей на опасность, как сужение поля сознания. В этом состоянии поведение человека характеризуется пониженной когнитивной активностью. Человек в условиях интенсивного воздействия факторов опасности испытывает глубокую растерянность и дезорганизацию, при этом он способен двигаться, только выполняя четко поставленные задачи. Наличие стороннего человека, более устойчивого к деструктивным воздействиям опасности и способного, к примеру, в условиях крупного дорожно-транспортного происшествия или катастрофы проявить

лидерские качества и организовать выживших, позволяет существенно снизить количество жертв и пострадавших среди участников данного события.

Аналогичным образом обстоит ситуация с бегством. Без учета когнитивного анализа обстановки происходит активизация нижних конечностей человека, возникает непреодолимая потребность и стремление в незамедлительном дистанцировании от источника опасности. Вариабельность интенсивности данной поведенческой реакции может протекать в диапазоне от резкого отстранения (отшатывания) в сторону, противоположную от места нахождения угрожающего объекта, до вхождения в состояние бессознательной панической двигательной активности. Человек, находящийся в крайней степени подобного состояния, на непродолжительный период времени не способен не только критически оценивать собственное поведение, но и воспринимать окружающую обстановку. Болевой порог в этом состоянии, как правило, понижен, в результате чего имеются случаи, когда лица, получившие даже тяжелые ранения, способны отбежать на существенное расстояние, а учитывая тот факт, что бегство осуществляется беспорядочно, своевременное оказание помощи таким лицам может быть затруднено.

Реакция борьбы в вынужденном поведении характеризуется мышечной мобилизацией верхних конечностей, резким повышением агрессивности, находящей свое проявление как в вербальной, так и невербальной сфере. В обстановке, представляющей угрозу жизни и личной безопасности, люди, имеющие склонность к данной реакции на опасность, могут осуществлять попытку произвольного отталкивания противника или стараются ухватиться за угрожающий предмет, стремясь удерживать его любой ценой, не обращая внимания на возможность получения большего количества травм от подобного поведения. Как и для иных поведенческих реакций данного типа, возможность к когнитивному анализу происходящих событий у человека минимизирована, а резкие изменения в гормональном фоне ведут к понижению болевого порога.

Наиболее целесообразной моделью реагирования на опасность в условиях вынужденного ролевого поведения нам представляется применение наработанного в ходе предварительно проведенной специальной подготовки паттерна, доведенного до состояния рефлексоподобного поведения. Его применение в типовой ситуации позволяет выдать наиболее целесообразную поведенческую реакцию. Подобный алгоритм действий позволяет выиграть время для осмысления происходящих событий и обеспечения осознанного включения человека в остро событийную ситуацию.

Следующим видом рассматриваемой нами ролевой поведенческой реакции выступает импульсивное поведение, которое представляет собой включение человека в острособытийную ситуацию без когнитивного анализа происходящих событий, на основе побудительных стимулов, характеризующихся преимущественно личными морально-деловыми качествами без со-

отнесения их с компетенциями и персональными возможностями. Особенностью поведения является то, что проявившие его лица не всегда способны дать четкое и мотивированное обоснование своих действий. Так, человек, видящий, что тонет ребенок, бросается в воду для его спасения, иногда не задумываясь даже о том, что он сам не имеет надлежащей экипировки и не на достаточном уровне обладает навыками плавания.

Как мы обозначали выше, для приведенных нами типов ролевого поведенческого реагирования основным признаком выступает отсутствие когнитивного компонента, осознанно формирующего непосредственно саму деятельность, определяющие ее мотивы в полной мере не осознаются.

Некоторым антиподом описанных нами моделей ролевого реагирования выступает демонстративное поведение, которое характеризуется включением в острособытийную ситуацию в качестве бравады бесстрашия, желания испытать себя, получить так называемую дозу адреналина или в качестве желания демонстрации своего превосходства с целью повышения собственного социального статуса и значимости внутри группы.

Определяющим фактором демонстративного ролевого поведения является фактическая осознанность мотивов своих действий непосредственно для самого человека, при этом их обоснование для окружающих может существенно отличаться.

Так, и человек, имеющий адреналиновую зависимость, и человек, совершающий определенные действия, направленные на повышение своего социального статуса, обосновывая мотивацию своей деятельности, будут приводить идеологические или нравственные мотивы, вынудившие их включиться в развитие острособытийной ситуации.

Некоторым отличающим друг от друга компонентом для людей, выбирающих демонстративную модель поведения, выступает их отношение к избеганию неудач. Для лиц, у которых определяющим мотивом включения в опасную ситуацию является получение удовлетворения адреналиновой потребности, характерна пониженная критическая оценка окружающей обстановки, собственного поведения и прогноза возможных неблагоприятных последствий для персональной безопасности. При этом лица, проявляющие демонстративное поведение и включающиеся в острособытийную ситуацию по мотивам бравады и самоутверждения в определенной социальной группе, нуждаются в очевидцах своей деятельности и преимущественно адекватно анализируют риски и возможные сценарии неблагоприятного развития событий. Характерной чертой поведения лиц, избирающих демонстративную модель поведения, будет стремление к избеганию неудач, которые могут привести к более скептической оценке результата их деятельности окружающими, а как результат – и к возможному снижению социального статуса. Таким образом, целесообразность включение ими в острособытийную ситуацию будет признано обоснованным преимущественно в тех слу-

чаях, когда прогноз неблагоприятного ее разрешения будет минимален или ситуация будет находиться в настолько острой фазе, что благополучное ее разрешение фактически не предусматривается. В этом случае независимо от результатов своей деятельности всегда можно сослаться, что никто не справился бы лучше.

Еще одной разновидностью, имеющей свою особенность, представляет обязанное поведение, которое характеризуется включением в острособытийную ситуацию в первую очередь не в силу воздействия внутренних побудительных мотивов, а в силу наличия внешних факторов, определяющих поведенческую реакцию человека, таких как выполнение непосредственных служебных или должностных обязанностей.

Профессиональная деятельность каждого конкретного члена общества является одним из самых распространенных и наиболее важных для социума видов человеческой активности. Ее значение определяется наличием постоянной общественной потребности в результатах любой профессиональной деятельности. Исходя из этого, риск в профессиональной деятельности изначально связан с достижением полезного результата [20].

Обязанное включение в ситуацию, несущую в себе угрозу для жизни и личной безопасности, является неотъемлемой частью профессии, в результате чего все действия лиц, вовлеченных в нее, всегда направлены на достижение общепользовного результата. В данном случае общепользовный результат стоит выше личных интересов, и в острособытийных ситуациях субъект профессиональной деятельности не вправе отказаться от исполнения своих служебных обязанностей по мотивам опасности для его жизни.

Необходимо отметить тот факт, что любое принятие решения уполномоченным должностным лицом в процессе осуществления профессиональной деятельности является сложной многофакторной моделью, на процесс формирования которой кроме индивидуально-личностных факторов воздействуют и социально-правовые, такие как:

- 1) уголовно-правовые акты, в результате нарушения которых лицо может претерпевать уголовную ответственность;
- 2) административно-правовые акты, которые, в отличие от уголовно-правовых, влекут административное или материальное наказание;
- 3) ведомственные нормативно-правовые акты, регламентирующие служебную деятельность и влекущие в случае их нарушения к привлечению к дисциплинарной ответственности;
- 4) общественное восприятие деятельности, порождающее социальное ожидание от представителя той или иной профессии определенной модели поведения.

Немаловажное значение в ситуации группового взаимодействия приобретают эффекты социальной фасилитации или же социальной ингибции, являющиеся реакцией психики человека на присутствие других людей

и отражающие общий уровень возбуждения или торможения, определяя тем самым доминирующую реакцию, в том числе и под угрозой общественного осуждения.

Описанные нами психологические закономерности системы «человек – право» рассматриваются в работах В. Л. Васильева, М. И. Еникеева, О. Л. Кочаткова, А. М. Столяренко, М. В. Костицкого.

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что сотрудник правоохранительных органов, облаченный в форменную одежду, не может уклониться от участия в ситуации, представляющей угрозу обществу или охраняемым законом интересам. Общество не принимает во внимание его психологическое, физическое или эмоциональное состояние в этот момент, оно ждет немедленного включения в опасную ситуацию и принятия ответственных мер со стороны представителя правоохранительных органов по ее разрешению либо пресечению.

В связи с этим необходимо констатировать, что все вышеобозначенные факторы определяют выбор варианта поведения должностного лица, становясь внешними силами, регулирующими активность, побуждая его действовать определенным образом, формируя новую систему конвенциональных мотивов деятельности. Вследствие чего лицо, вовлеченное в определенный вид профессиональной активности, для достижения целей и решения оперативно-служебных задач обязано выбрать модель поведения, определяемую самой деятельностью, при этом выбор методов реализации должностных обязанностей и достижения обозначенных целей ограничен рамками правового поля.

В качестве девиации обязанного поведения можно выделить уклоняющееся поведение, которое характеризуется поведенческой реакцией, направленной на избегание попадания в опасную ситуацию.

Для обязанного ролевого поведения характерно включение в острособытийную ситуацию специалиста, в доминирующем большинстве случаев обладающего необходимыми компетенциями, что позволяет обеспечить максимально качественное и своевременное решение имеющихся задач и не допустить или минимизировать наступление неблагоприятных последствий.

Характерной чертой обязанного поведения при включении в острособытийную ситуацию является возможность трансформации и перехода его из одной формы в другую.

Так, лицо, обязанное включиться в острособытийную ситуацию и ликвидировать ее, предприняв меры по минимизации неблагоприятных последствий, может под воздействием факторов среды либо руководствуясь теми или иными мотивами выбрать иной вариант ролевого поведения или стратегию, присущую, например, демонстративному типу ролевого поведения. В результате произошедшей трансформации человек способен выйти из группового взаимодействия и, пренебрегая должностными инструкциями,

начать демонстрировать свою лихость. Аналогичным образом обязанное лицо может быть вовлечено в развитие острособытийной ситуации с позиции вынужденного ролевого поведения, например, при внезапном изменении оперативной обстановки, неожиданном воздействии обстоятельств непреодолимой силы, факторов среды или неожиданного нападения злоумышленника.

В случаях существенного дефицита времени и обстоятельствах, когда морально-деловые качества не позволяют поступить иным образом, обязанное лицо, не подвергая критическому анализу происходящие события и не обращая внимание на персональную безопасность, может выбрать импульсивную модель ролевого поведения.

Таким образом, наличие у специалистов, вынужденных решать служебные задачи в экстремальных ситуациях, специальных паттернов и навыков мобилизации, умений переключения в ролевое поведение, близкое к обязанному, позволят реализовать в полной мере весь объем наличествующих компетенций и не допустить развития негативного сценария событий.

Знание закономерностей, определяющих деятельность человека в острособытийной ситуации, позволит руководителям, психологам и иным лицам, отвечающим за работу подчиненных сотрудников, вовлеченных в определенный вид профессиональной деятельности, своевременно выявлять лиц, склонных к той либо иной форме ролевого поведения в острособытийной ситуации, прогнозировать их поведение и своевременно устранять возможное наступление негативных последствий в целях обеспечения высокой эффективности решаемых задач.

Список использованных источников

1. Антипов, В. В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям / В. В. Антипов. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 176 с.
2. Выживание человека в экстремальных условиях / И. И. Гончаров [и др.]. – М.: Аврора, 2015. – 264 с.
3. Зотов, А. А. Школа выживания в экстремальных ситуациях / А. А. Зотов. – М.: Ранок, 2013. – 80 с.
4. Игорь, М. Автономное выживание и медицина в экстремальных условиях / М. Игорь. – М.: Эксмо, 2018. – 704 с.
5. Магомед-Эминов, М. Ш. Феномен экстремальности / М. Ш. Магомед-Эминов. – М.: Психоаналит. ассоциация, 2008. – 220 с.
6. Одинцова, М. А. Психология экстремальных ситуаций: учебник и практикум / М. А. Одинцова, Е. В. Самаль. – М.: Юрайт, 2017. – 304 с.
7. Пред, Д. Покажи мне, как выжить в экстремальной ситуации / Д. Пред. – М.: Астрель: Харвест: Аванта+, 2013. – 144 с.
8. Ужегов, Г. Как помочь в экстремальных ситуациях: народный лечебник / Г. Ужегов. – М.: Проф-Пресс, 2001. – 224 с.
9. Чумаков, Н. А. Безопасность жизнедеятельности: медицина катастроф / Н. А. Чумаков. – М.: Академия, 2012. – 256 с.

10. *Абакумов, М. М.* Экстремальное состояние организма / М. М. Абакумов. – М.: Бином, 2016. – 344 с.
11. *Ардашев, А.* Базовая подготовка Спецназа: экстремальное выживание / А. Ардашев. – М.: Эксмо: Яуза, 2015. – 544 с.
12. *Осухова, Н. Г.* Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н. Г. Осухова. – М.: Академия, 2012. – 320 с.
13. *Симоненко, В. Б.* Психосоматический фактор в исходах экстремальных ситуаций / В. Б. Симоненко, С. В. Магаева, А. Я. Фисун. – М.: Бином, 2014. – 160 с.
14. *Смирнов, Б. А.* Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б. А. Смирнов, Е. В. Долгополова. – М.: Гуманитар. центр, 2007. – 276 с.
15. *Черныш, И. В.* Выживание в экстремальных ситуациях / И. В. Черныш. – М.: Физ. культура, 2009. – 160 с.
16. *Чумаков, Б. Н.* Чрезвычайные экстремальные ситуации: как выжить при стихийных бедствиях / Б. Н. Чумаков – М.: Пед. о-во России, 2005. – 64 с.
17. *Евич, Ю.* Военная медицина для экстремальных ситуаций: боевой опыт Новороссии / Ю. Евич. – М.: Яуза-Пресс, 2016. – 256 с.
18. Психология кризисных и экстремальных ситуаций. Индивидуальные жизненные кризисы. Агрессия и экстремизм: учебник. – М.: Изд-во СПбГУ, 2016. – 448 с.
19. *Шойгу, Ю. С.* Психология экстремальных ситуаций: учеб. для вузов / Ю. С. Шойгу. – СПб.: Питер, 2019. – 272 с.
20. *Мельникова, В.* О профессиональном хозяйственном риске / В. Мельникова // Советская юстиция. – 1989. – № 22. – С. 22.

(Дата подачи: 13.02.2023 г.)

А. М. Гадилия

Белорусский государственный экономический университет, Минск

A. Gadiliya

Belarusian State University of Economics, Minsk

УДК 378.1

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

MOTIVATIONAL POTENTIAL OF STUDENTS AS A SUBJECTIVE AND PERSONAL FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

В статье рассматривается проблема актуализации мотивационного потенциала студентов в контексте их профессионального становления. Отмечается, что мотива-

ционный потенциал связан с теми внутренними ресурсами, которые побуждают к деятельности и определяют ее результативность, а также с организацией эффективной образовательной среды. Приводятся результаты исследования мотивационного потенциала студентов экономического профиля обучения.

Ключевые слова: мотивация; мотивационный потенциал; профессиональное развитие; активность; мотивация учебной деятельности.

The article deals with the problem of actualization of students' motivational potential in the context of their professional development. It is noted that the motivational potential is associated with those internal resources that encourage activity and determine its effectiveness, as well as with the organization of an effective educational environment. The results of the study of the motivational potential of students of the economic profile of education are presented.

Keywords: motivation; motivational potential; professional development; activity; motivation of educational activity.

Содержание современного образования предполагает ориентацию на раскрытие и развитие личностного потенциала будущего специалиста. Исследование содержательных особенностей детерминант, определяющих профессионализацию и направленность активности современной молодежи на этапе обучения в вузе, приобретает особое значение для подготовки специалистов, способных реагировать на изменяющиеся общественно-экономические условия, быть в них эффективными, мобильными и способными адаптироваться к новым требованиям профессиональной деятельности.

Реализация компетентностного подхода требует изучения различных аспектов, влияющих на эффективность образовательного процесса и организацию соответствующей среды. Становление студента как будущего профессионала определяется комплексом психолого-педагогических факторов, обуславливающих его субъективно-личностную заинтересованность в профессиональном развитии. Исследование мотивационного потенциала позволяет выявить систему побудительных стимулов, определяющих содержание и характер учебной активности студентов, что актуализирует необходимость исследования данной проблемы.

Мотивационный потенциал личности в контексте учебной деятельности рассматривается как комплекс наиболее важных мотивов, которые реализуются или будут реализованы при определенных организационных условиях [1]. Мотивационный потенциал личности связан с потребностями, интересами, желаниями, склонностями личности, теми внутренними ресурсами, которые побуждают к деятельности, влияют на поведение, определяют движение к поставленной цели.

Мотивация представляет собой многоуровневый регулятор различных аспектов жизни, включена во все психологические процессы обучаемого и оказывает воздействие на его систему мотивационных отношений. Про-

явление учебной активности, выбор действий и поступков определяется совокупностью внутренних и внешних условий [2, с. 116].

Главным признаком мотивированного поведения В. И. Чирков считает наличие намерения к выполнению деятельности. Личность в зависимости от характера этого намерения может находиться в состоянии внешней или внутренней мотивированности, а также в состоянии амотивации [3, с. 123].

Как отмечают Е. И. Корзинова, А. А. Рывлина, Ю. Ф. Катханова, мотивы человека имеют меняющийся характер. Можно выделить их актуализированную и латентную области. Актуализированные мотивы осознаны человеком и уже действуют. Латентная же область мотивации в юности проявляется слабо. Студент ее не осознает в достаточной степени и в процессе самостоятельной профессиональной деятельности может понять, что ему не хватает конкретных знаний или умений для профессионального роста. Чем больше актуализированных мотивов задействовано в учебной деятельности, тем значительно больше получаются результаты. Перевод даже некоторых латентных мотивов в актуализированные может стать действенным способом влияния на процесс обучения [4, с. 168].

Учебная мотивация системна и характеризуется в первую очередь направленностью и динамикой. Данные проведенных исследований по изучению мотивации учебной деятельности студентов показывают, что на первом курсе у студентов имеются высокие учебные и профессиональные мотивы. На втором и третьем курсах снижается общая интенсивность мотивационных компонентов, разрушается иерархическая система. К четвертому курсу усиливается снижение мотивационной среды. Особенность заключается в том, что на фоне понижения уровней показателей растет уровень интеграции, осознания разных форм мотивации обучения, образуется единая целостная система [5].

Т. Н. Генова указывает на значимость способностей студента к целеполаганию и рефлексии в учебной деятельности как одних из основных компонентов мотивации к учебной деятельности. Студент, осознанно и самостоятельно организующий процесс учебной деятельности, должен иметь навыки целеполагания, т. е. умение ставить цели, планировать и организовывать учебную деятельность [6, с. 490].

Исследование К. В. Гусевой, Т. О. Дюкиной, А. С. Ушановой мотивационного потенциала студентов первого и второго курсов экономического факультета показало, что средний мотивационный потенциал студентов постепенно снижается. При этом значительно увеличиваются максимальные значения мотивационного потенциала и снижаются минимальные по сравнению с предыдущим курсом, а также возрастает средний мотивационный потенциал у юношей и уменьшается у девушек [7].

Тенденцию снижения среднего уровня мотивации на протяжении обучения отмечает в своем исследовании Е. А. Лифшиц. Эту потерю интереса

к учебе автор объясняет ее рутинностью, повторяемостью процессов из года в год, непониманием сути и значения учебы, ограничением самостоятельности студентов, слабым пониманием своих результатов и успехов [8].

Изучение мотивационного потенциала учебной деятельности студентов предполагает выявление содержания существующей системы мотивов, анализа их структуры и иерархии, уровня развития, а также определения возможностей для их изменения и развития.

Наше исследование было направлено на изучение совокупности мотивационных факторов учебной деятельности студентов экономического профиля обучения. В исследовании приняли участие 72 студента первого курса дневной формы обучения факультета экономики и менеджмента Белорусского государственного экономического университета. В качестве диагностического инструментария использовались методика В. Г. Каташева «Определение мотивации учения», методика А. А. Реана и В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой «Диагностика учебной мотивации студентов», а также анкетирование. Обработка его результатов осуществлялась посредством контент-анализа с дальнейшим применением математической статистики (частотного анализа).

Достижение студентами успеха в учебной деятельности и преодоление возникающих в ней трудностей предполагает наличие умений самостоятельного планирования, реализации и контроля, что требует достаточно выраженной мотивации учения. Результаты изучения уровня мотивации учебной деятельности будущих специалистов экономического профиля показали доминирование среднего и высокого уровней. Данные результаты наблюдаются у 36 % испытуемых на каждый уровень мотивации. Уровень мотивации выше среднего выявлен у 28 % будущих экономистов. Это указывает на направленность студентов на учебно-профессиональную деятельность, на развитие себя в процессе освоения ее содержательной стороны.

Исследование иерархии мотивов учебной активности студентов позволило выявить намерения к овладению профессиональными компетенциями, ориентацию на приобретение новых знаний и получение удовлетворения от процесса познания. Анализ полученных данных показал, что доминирующими мотивами учебной деятельности студентов являются коммуникативные (28 %) и профессиональные мотивы (28 %). Высокая значимость профессиональных мотивов является благоприятной для учебной деятельности студентов, так же как и учебно-познавательных мотивов, но, как показывают результаты исследования, они требуют актуализации и развития. Учебно-познавательные мотивы, связанные с самим процессом учебной деятельности, с потребностью в приобретении знаний, стремлением познавать новое и ориентированные на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов, наблюдаются только у 8 % первокурсников. С учетом того, что исследование проводилось в начале второго семестра первого года обучения,

можно предположить, что в иерархии мотивов они займут более высокое место на последующих курсах. Мотивы творческой самореализации характерны для 19 % студентов, а для 17 % – социальные мотивы, которые являются важной составляющей самосовершенствования личности, но при одновременном развитии учебно-познавательной и профессиональной мотивации.

Не представлены в структуре мотивации учебной деятельности данной выборки мотивы избегания. В целом это позволяет говорить о том, что учебная деятельность не вызывает у студентов выраженных отрицательных эмоций, о потенциальных возможностях самостоятельно организовывать свою деятельность. В иерархии системы мотивов студентов-первокурсников отсутствуют мотивы престижа. И в этом контексте их развитие наиболее оптимально при определенном уровне выраженности учебно-познавательных и профессиональных мотивов.

Контент-анализ результатов анкетирования позволил выделить основные категории, отражающие содержательные особенности мотивационного потенциала студентов: характер и направленность целей учебной деятельности, проявление интереса к ее различным сторонам, важность достижения успеха, трудности учебной деятельности, а также те детерминанты, которые лежат в основе улучшения качества их учебной деятельности.

Взаимосвязь мотивов и целей деятельности имеет важное значение для творческой самореализации студента. Полученные нами данные позволяют говорить о том, что в качестве наиболее важных целей своей учебной деятельности студенты дневной формы обучения выделяют:

- получение знаний и развитие навыков для будущей профессии (0,57);
- получение образования (0,45);
- получение диплома (0,45);
- саморазвитие (0,33);
- трудоустройство в будущем (0, 29);
- построение карьеры (0,24).

При этом в единичных ответах указывается на желание продолжить образование после получения диплома, а также внедрить что-то новое через познание экономики и математики.

Категории, характеризующие направленность интересов студентов в учебной деятельности, включают:

- узнавать новое (0,71);
- учебные дисциплины, связанные с будущей профессией (0,67);
- интерактивные формы работы и выполнение проектов (0,61);
- некоторые дисциплины (0,56);
- общение с преподавателями (0,23);
- общение с друзьями (0,20).

Содержательные и методические аспекты образовательного процесса, деятельности преподавателя, предполагающего не трансляцию информации, а активизацию и стимулирование осмысления, включение студентов

в активные и интерактивные виды деятельности, способствуют мобилизации резервов их мотивации. При этом студенты указывают на интерес к таким формам работы.

Студенты считают, что они могли бы учиться лучше, если бы:

- умели себя вовремя организовать (0,71);
- было желание (0,64);
- преподаватели умели заинтересовать и выстроить отношения (0,50).

Можно говорить о том, что студенты указывают на значимость умения самоорганизации и самодисциплины и отмечают их как важные составляющие, определяющие характер и успехи в учебной деятельности, о чем говорят выделенные категории.

Развитие учебных мотивов связано с уровнем академических успехов обучающихся. В представлениях студентов их успехи в учебной деятельности зависят от:

- интереса к предмету (0,53);
- самодисциплины и целеустремленности (0,50);
- желания (0,43);
- меня самого (0,43);
- преподавателя (0,37);
- поощрения (0,34).

Студенты также отмечают, что их успехи определяются собственными целями, и достижение результата часто зависит от настроения. В их представлении успехи определяются также качеством преподавания, умением преподавателя заинтересовать, взаимодействовать, поощрять.

Включение в решение учебных задач требует от его субъекта принятия и осознания их значимости в контексте становления себя как профессионала, а также понимания причин, определяющих характер активности. Учебная мотивация как сложная система связана с реакцией как на достижения, так и на сложные моменты. Содержательная наполненность категорий, характеризующих трудности учебной деятельности студентов, включает:

- отсутствие интереса к некоторым предметам (0,75);
- умение себя организовать (0,68);
- организацию учебного процесса (0,62);
- преподавателей (0,53);
- сложность некоторых предметов (0,50);
- пропуски занятий (0,37).

Трудности, вызванные организацией учебного процесса, студенты связывают с напряженным графиком учебной недели и необходимостью все успеть сделать вовремя.

Наличие личностных смыслов является существенной характеристикой мотивов учебной деятельности. Успехи в учебной деятельности для студентов важны, потому что:

- показывают уровень подготовки по предмету (0,71);
- помогут в будущем стать хорошим специалистом (0,65);
- от них зависит стипендия (0,62);
- учеба развивает и расширяет кругозор (0,50);
- позволяют получить ожидаемые результаты (0,50),
- позволяют самоутвердиться (0,35).

Небольшая часть студентов указывают на самоутверждение через успехи в учебной деятельности и желание оправдать ожидания семьи.

Таким образом, актуализация мотивационного потенциала студентов как субъективно-личностного фактора их профессионального развития предполагает:

- исследование комплекса психолого-педагогических условий, обуславливающих заинтересованность студентов в своем профессиональном становлении и определяющих качество их учебной деятельности;
- организацию учебной деятельности студентов с учетом побудительных стимулов, определяющих ее характер и направленность активности на данном этапе обучения: уровня мотивации, иерархии мотивов, доминирующих мотивов, характера направленности целей учебной деятельности, интереса к ее различным сторонам, важности академических успехов, трудностей учебной деятельности;
- сотрудничество субъектов образовательного процесса, предполагающего проявление гибкости и осознанности в системе их отношений и способствующего развитию учебно-познавательных и профессиональных мотивов учебной деятельности;
- активизацию и стимулирование осмысления, включение студентов в активные и интерактивные виды учебной деятельности, развитие навыков эмоционально-волевой саморегуляции, планирования своей деятельности и ее контроля.

Список использованных источников

1. Григоренко, Л. А. Актуализация мотивационного потенциала студентов как педагогическое условие формирования их познавательных потребностей в контексте цифровой образовательной среды технического вуза [Электронный ресурс] / Л. А. Григоренко, И. А. Вахрушева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32165>. – Дата доступа: 14.02.2023.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 117–132.
4. Корзинова, Е. А. Мотивационные характеристики учебной деятельности студентов / Е. И. Корзинова, А. А. Рывлина, Ю. Ф. Катханова // Содержание и технологии образования. – 2019. – № 4. – С. 163–169.

5. Закарлюк, Д. С. Анализ уровня мотивации работающих студентов [Электронный ресурс] / Д. С. Закарлюк, М. А. Галушка // Международный студенческий научный вестник. – 2018. – № 5. – Режим доступа: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18911>. – Дата доступа: 18.02.2023.

6. Генова, Т. Н. Мотивация учебной деятельности современного студента / Т. Н. Генова // Молодой ученый. – 2022. – № 47 (442). – С. 488–490.

7. Гусева, К. В. Современный мотивационный потенциал студентов высших учебных заведений (на примере студентов экономического факультета СПбГУ) [Электронный ресурс] / К. В. Гусева, Т. О. Дюкина, А. С. Ушанова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2018. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/viewer>. – Дата доступа: 12.01.2023.

8. Лифшиц, Е. А. Исследования мотивационного потенциала студентов для совершенствования процесса обучения [Электронный ресурс] / Е. А. Лифшиц // Электронное научное издание «Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление». – 2009. – Т. 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/=leg2lw62yz556560941>. – Дата доступа: 14.01.2023.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

А. В. Галецкий, Е. И. Зенько, Е. В. Лазарчук, Н. А. Пылинская
Минский областной институт развития образования, Минск

A. Galetski, E. Zenko, E. Lazarcshuk, N. Pylinskaya
Minsk Regional Institute for the Development of Education, Minsk

УДК 37.015.3

ТЕХНОЛОГИЯ ОСОЗНАННОСТИ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

MINDFULNESS TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH STUDENTS

В статье рассматривается проблема поиска путей повышения качества подготовки специалистов в направлении совершенствования их психолого-педагогических компетенций. Описана технология осознанности, представлены ее возможности в области поведенческой терапии. Показаны результаты применения технологии осознанности в решении задач образовательной и психокоррекционной практики.

Ключевые слова: осознанность; инновационная педагогика; гуманизация педагогического процесса; интегративный подход; психокоррекция и профилактика.

The article deals with the problem of finding ways to improve the quality of training specialists in the direction of improving their psychological and pedagogical competencies.

The technology of mindfulness is described, its capabilities in the field of behavioral therapy are presented. The results of the application of mindfulness technology in solving problems of educational and psychocorrective practice are shown.

Keywords: Mindfulness; innovative pedagogy; humanization of the pedagogical process; integrative approach; psychocorrection and prevention.

Технология осознанности (Mindfulness), являющаяся необходимым компонентом всех поведенческих терапий т. н. «третьей волны», представляет собой слияние четырех взаимосвязанных психологических процессов (Блэкледж, 2015): принятие собственных переживаний, контакт с настоящим моментом, занятие позиции наблюдателя и когнитивное разделение.

Результаты многочисленных исследований, в т. ч. исследований с использованием аппарата фМРТ, свидетельствуют об эффективности подходов, основанных на осознанности (снижение стресса на основе осознанности, снижение боли на основе осознанности, когнитивная терапия на основе осознанности и др.) в качестве средства лечения депрессий и предотвращения их рецидивов; уменьшения хронических болей при онкологических заболеваниях; снижения негативного влияния стресса, повышения иммунитета, физической и психической выносливости у детей, подростков и взрослых как с психическими расстройствами, так и без них; усиления субъективного ощущения благополучия; при бессоннице; тревожных расстройствах; нарушениях пищевого поведения; синдроме хронической усталости; биполярном аффективном расстройстве; расстройствах, связанных с употреблением психоактивных веществ; фибромиалгии; снижении суицидальной идеации у пациентов с расстройствами личности; синдроме гиперактивности и дефицита внимания у детей, подростков и взрослых. Исследования, посвященные снижению стресса на основе осознанности среди учащихся высших учебных заведений, показали, что они облегчают психологический стресс и способствуют более эффективному преодолению трудностей и более эффективной регуляции эмоций (что также показало исследование, проведенное на детях, чей средний возраст составил 11 лет). Некоторые исследователи (Кудесия, Ньима, 2015) считают, что как таковая осознанность дыхательной медитации – это, по сути, тренировка основных навыков саморегуляции: способности ставить цели, следовать им, не обращая внимания на отвлекающие факторы, отслеживать провалы в целенаправленном поведении и нивелировать эти упущения, применяя приемлемые для этого средства.

Хотя развитие когнитивной сферы не является основной целью практик осознанности, однако на наличие соответствующих эффектов косвенно указывают некоторые данные исследований, в которых подчеркивается, что направленность внимания – один из основных навыков, которому практикующие учатся во время mindfulness-медитации [2]. Исследования показывают

конкретные физические изменения в отделах мозга, связанных с вниманием и регуляцией эмоций.

Таким образом, практики осознанности могут являться путем к развитию множества навыков, в том числе и умственных функций, которые улучшают физическое и психическое здоровье, улучшая регуляцию эмоций, развивая способность действовать осознанно, а не импульсивно; повышая стрессоустойчивость и ощущение благополучия. Кроме решения конкретных проблем, осознанность повышает самосознание, улучшает способность переносить тяжелые мысли и активирует левую префронтальную часть коры головного мозга, связанную с ощущением счастья и оптимизма, а также ослабляет электрическую активность тех областей мозга, которые гиперактивны при различных расстройствах эмоций и поведения, что важно при коррекции неврологических и поведенческих проблем, связанных с навыками самоконтроля.

Важнейшим компонентом технологии осознанности является тренировка внимания, позволяющая индивиду развить способность гибкого контроля над концентрацией, что, как показывают исследования, может быть важно в случаях, когда все внимание индивида застревает на мыслях, симптомах и сигналах предупреждения симптомов. Благодаря постепенному возвращению контроля над процессами мышления и концентрации внимания индивид может все больше снижать застревание на негативе и тревогу, а сосредоточение внимания на настоящем повышает чувствительность к окружающей среде и собственным реакциям на нее, следовательно, улучшает самоуправление и способность справляться с трудностями. Это также дает выход из размышлений о прошлом или беспокойства о будущем, разрывая цикл этих неадаптивных когнитивных процессов.

Классы и программы по снижению стресса на основе осознанности сегодня могут предлагаться различными учреждениями, включая больницы, ретритные центры, исправительные учреждения, учреждения образования и пр. Обычно программы фокусируются на обучении:

- осознанию разума и тела для уменьшения физиологических последствий стресса, боли или болезни;
- эмпирическим исследованиям переживаний стресса и дистресса для развития меньшей эмоциональной реактивности;
- устойчивости перед лицом перемен и потерь, которая естественна для любой человеческой жизни;
- непредвзятости, стойкости и спокойствию в каждый момент повседневной жизни;
- способности испытывать больше радости;
- управлению стрессом.

Эмоции можно регулировать когнитивно либо поведенчески. Когнитивная регуляция с точки зрения программ осознанности означает контроль над направлением внимания на определенные стимулы или путем измене-

ния реакции на эти стимулы. Когнитивное изменение достигается за счет переоценки (реинтерпретации стимула в более позитивной манере) и утасания (реверсивной реакции на стимул). Поведенческая регуляция относится к подавлению выражения определенного поведения в ответ на стимул. Исследования показывают, что повышенная активация префронтальной коры, отвечающей за широкий круг навыков самоконтроля, может регулировать эмоции за счет снижения активности миндалевидного тела, отвечающего за формирование эмоций. Таким образом, считается, что практики осознанности способны регулировать негативные мысли и снижать эмоциональную реактивность через эти области мозга. Дефицит регуляции эмоций особенно проявляется при таких расстройствах, как пограничное расстройство личности и депрессия. Эти дефициты связаны со сниженной префронтальной активацией и повышенной активностью миндалевидного тела, которую практики Осознанности могут ослабить.

Выделяют четыре ключевых компонента практик осознанности: произвольная регуляция внимания, осознание тела, регуляция эмоций и изменение восприятия себя и других людей. Начиная с наблюдения за дыханием, индивид обучается наблюдать за своими физическими ощущениями, затем за внутренними процессами – эмоциями, переживаниями и внутренней речью, а затем действовать в состоянии осознанности, наблюдая за своими ощущениями и будучи полностью включен в процесс, в котором он участвует.

Одним из первых шагов программ на основе осознанности является осознание собственного механизма автоматических реакций («автопилота», заставляющего индивида игнорировать часть своих ощущений) и понимание того, что происходит, если его отключить. Этот шаг важен для повышения осознанности деятельности индивида и ощущения удовлетворенности жизнью, которая достигается через осознанное внимание к собственным ощущениям. Основная практика этого шага – «дыхание и тело» – успокаивает сознание и помогает проследить, что в нём происходит, когда оно на чем-то сосредоточено. Пошаговое сосредоточение внимания на каждом из сенсорных анализаторов, на внутренних процессах (эмоциях, мыслях, переживаниях и ощущениях), а затем тренировка удержания в фокусе внимания всех ощущений сразу помогает быстро развить навык направленного внимания.

Следующим шагом является практика «сканирование тела», которая помогает понять различия между ощущением и субъективным восприятием ощущения. Она позволяет фокусироваться непосредственно на ощущениях, не оценивая и не анализируя их, замечать моменты, когда сознание пускается в размышления. Это помогает откреплять сознание от мыслей во время отдыха, сделав восстановление после перегрузок более эффективным. Затем обычно следуют практики осознанного движения, позволяющие научиться замечать ограничения собственного организма. Данная практика

является своеобразной «системой раннего предупреждения», которая важна при рутинном образе жизни и позволяет выявить проблемы прежде, чем они разрастутся. Следующим уровнем практик осознанности часто является практика «Звуки и мысли», помогающая индивиду распознать, когда он незаметно для себя сосредотачивается на мыслях. Он учится воспринимать свои мысли, как происходящие в сознании события, которые проявляются и уходят, подобно звукам, четче фокусироваться на конкретных вещах и ситуациях «в моменте здесь и сейчас», чтобы по-новому посмотреть на свои состояния и проблемы.

Для совладания с тревожными эмоциями и стрессовыми ощущениями используется практика «Исследование сложной ситуации», помогающая без страха реагировать на жизненные трудности, не избегая их. Она позволяет принять ситуацию и снизить тревогу независимо от характера трудностей. Через тренировку принятия трудностей приобретает стойкость перед лицом жизненных вызовов, устанавливается душевное равновесие. Для развития чуткого, заботливого ощущения к себе и окружающим часто используется практика «Дружественная медитация», с помощью которой снижается интенсивность негативных мыслей, связанных с чрезмерной самокритикой.

Также программы на основе осознанности уделяют достаточно внимания исследованию связи между повседневными делами (занятиями, поведением) и настроением, обучая индивида уделять больше времени деятельности, которая заряжает энергией, и ограничить влияние занятий, которые ее истощают, помогая ему повысить креативность и эмоциональную устойчивость, применяя навыки осознанности в повседневной жизни, повышая ее качество.

Для детей практика осознанности вводится через игры; для младшего школьного возраста – через активность (осознанная ходьба, осознанное действие), игры и обсуждения; для предпододростков и подростков – все стандартные практики на понятном им языке. Акцент делается на практиках осознанности в повседневной жизни.

Отправной точкой осознанности в психолого-педагогической деятельности является навык замечать свой собственный «автопилот» и импульсивные реакции. Одно дело – говорить о том, что нужно быть внимательными, другое дело – показать, как это делается. Будучи сам полностью включен в момент совместной активности, педагог своим примером демонстрирует осознанность, превращая в обучающий момент буквально каждый элемент педагогического процесса. Обсуждая каждое из пяти чувств, во время любого учебного и внеучебного процесса (игра, прогулка, поход, учебное задание, приготовление и прием пищи), педагог делает осознанность повседневной практикой обучающегося.

Большое значение имеет обучение личности формальным практикам: наблюдению за дыханием, за звуками, за мыслями, за ощущениями тела,

за эмоциями. Необходимо объяснить, что ключевой навык здесь – внимание. Когда обучающийся взволнован либо перед приемом пищи или отходом ко сну можно использовать практику «15 медленных вдохов». Среди простейших игровых активностей, через которые можно внедрять навыки осознанности для детей, – надувание мыльных пузырей и наблюдение за ними, пока они не лопнут; слушание музыки; практика перенаправления внимания вместо совета успокоиться, когда ребенок раздражен.

Упражнения для детей (М. Бертин, 2019) [1]:

1. Попросите ребенка положить на живот мягкую игрушку и укачивать ее с каждым вдохом, чтобы она заснула.

2. Попросите ребенка подуть на вашу руку. Один медленный вдох выпрямляет один палец; затем каждый вдох снова сгибает палец.

3. Делайте приоритетной деятельность, укрепляющую внимание и концентрацию (шахматы, йога, спорт, творческие игры).

4. Учите ребенка делать паузы и рефлексировать перед тем, как действовать.

5. Учите ребенка замечать свои мысли, эмоции, побуждения, отслеживать свои эмоции через телесные реакции, описывать свой собственный опыт: то, что видим, запахи, звуки, а затем реагировать на них не на автопилоте.

Делая акцент на навыках осознанности в повседневной жизни, можно валидизировать переживания индивида, направляя внимание на данный момент. Используя ситуации, в которых педагог может быть сам захвачен эмоцией, можно показать обучающемуся, что на свое состояние в текущий момент необходимо обратить внимание, и внимательность дает возможность успокоиться. Когда обучающийся испытывает стресс или злится, при помощи техник осознанности можно помочь ему справиться со своими чувствами.

Наиболее часто игнорируемые переживания в стрессе – физические ощущения, эмоции и звуки. Растущее осознание эмоций и стресса и их более раннее выявление напрямую связаны с увеличением осознанности к собственным ощущениям. Обучая ребенка балансу между подтверждением тревожных мыслей и фактом, что они часто вовсе не опираются на реальность, следует показать ему, что от негативных мыслей возможно дистанцироваться: «Я замечаю, что иногда мне кажется, что я не очень хорош в этой игре, и мне хочется сдаться», «Я заметил, что у меня возникла мысль, что я дурак». Давая определения не человеку, а его действиям, можно распознать поведение, которое необходимо скорректировать.

Объяснив человеку, что почти у всех есть внутренний критик – недобрый голос, звучащий в голове, и что легко поверить в то, что то, что он говорит, – правда, поэтому у многих людей есть склонность обвинять себя или других, когда что-то идет не так, педагог создает когнитивную основу психологической гибкости, при которой важнее понять, что и почему

идет не так, с целью улучшить ситуацию. Многим эмоционально уязвимым личностям легко поверить в мысль «Я плохо учусь, я неспособный, я тупой и плохой». Помогая ему заметить это и объяснив, что негативные мысли очень прилипчивые, что ум имеет тенденцию цепляться именно за наиболее неприятные и тревожные вещи, следует сосредоточиться на его сильных сторонах и на том, что может помочь ему улучшить ситуацию.

Описание эмоций имеет огромную ценность для взрослеющей личности. Эмоции защищают человека, указывая на опасность, но, как и мысли, они могут возникать по менее значимым причинам, например, из-за плохого сна. Помогая человеку описывать свои переживания и чувствовать себя комфортно с полным спектром человеческих чувств, можно помочь ему научиться лучше осознавать свой эмоциональный мир. Во время практик осознанности следует побуждать обучающихся замечать свои эмоции, наблюдать за ними, описывать их словами, цветами или другими атрибутами, помогающими конкретизировать переживания, не отталкивать их, а просто следить за ними как за волнами, которые накатывают и откатывают, изучая, где они находятся в теле. Валидизируйте их переживания, объясняя им, что они могут чувствовать все, что они чувствуют, но при этом могут выбирать, как действовать. Формируя у обучающихся установку, что нет хороших и плохих эмоций, а есть эффективное и неэффективное поведение, педагог нормализует эмоции обучающихся, и чем больше они обращают внимание на свои эмоции, подходя к ним осознанно, тем меньше эмоции влияют на их поведение и управляют их жизнью.

Список использованных источников

1. *Бертин, М.* Воспитание детей с СДВГ: практическое руководство / М. Бертин. – СПб.: ООО «Диалектика», 2021. – 272 с.
2. *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.
3. Когнитивно-поведенческая терапия, ориентированная на процесс / С. Хейс [и др.]; редкол.: С. Хейс, С. Г. Хофман. – СПб.: ООО «Диалектика», 2022. – 592 с.
4. *Лайнен, М.* Руководство по тренингу навыков при терапии пограничного расстройства личности / М. Лайнен. – М.: Вильямс, 2018. – 336 с.
5. *Линехан, М.* Диалектическая поведенческая терапия. Руководство по тренингу навыков / М. Линехан. – СПб.: ООО «Диалектика», 2020. – 880 с.
6. *Луома, Дж. Б.* Тренинг навыков терапии принятия и ответственности / Дж. Б. Луома, С. Хейс, Р. Д. Уолсер. – СПб.: ООО «Диалектика», 2022. – 592 с.
7. *Маккей, М.* Диалектическая поведенческая терапия: руководство по тренингу навыков осознанности, межличностной эффективности, регуляции эмоций и стрессоустойчивости / М. Маккей, Дж. Вуд, Дж. Брантли. – СПб.: ООО «Диалектика», 2020. – 272 с.

8. Маккей, М. Когнитивно-поведенческая терапия для преодоления тревожности, страха, беспokoйства и паники / М. Маккей, М. Скин, П. Фаннинг. – СПб.: ИГ «Весь», 2020. – 256 с.

9. Ратус, Дж. Х. Диалектическая поведенческая терапия для подростков. Руководство по тренингу навыков / Дж. Х. Ратус, А. А. Миллер. – СПб.: ООО «Диалектика», 2022. – 448 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

Т. Д. Грицевич

Республиканский институт высшей школы, Минск

T. Gritsevich

National Institute of Higher Education, Minsk

УДК 159.922.1

ВЫБОР КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ В СИТУАЦИИ ОНКОЗАБОЛЕВАНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

THE CHOICE OF COPING STRATEGIES BY MEN AND WOMEN IN THE SITUATION OF CANCER DEPENDING ON THEIR PERSONAL CHARACTERISTICS

Статья посвящена результатам исследования, изучающего выбор копинг-стратегий пациентами в ситуации онкологического заболевания в зависимости от особенностей их личности. В статье приводятся взаимосвязи копинг-стратегий с такими личностными особенностями, как экстраверсия и нейротизм, а также с показателями маскулинности и фемининности мужчин и женщин.

Ключевые слова: совладающее поведение; копинг-стратегии; онкологическое заболевание; мужчины; женщины; экстраверсия; нейротизм; фемининность; маскулинность.

The article is devoted to the results of a study that studies the choice of coping strategies by patients in a situation of oncological disease, depending on the characteristics of their personality. The article presents the relationship of coping strategies with such personality traits as extraversion and neuroticism, as well as with indicators of masculinity and femininity of men and women.

Keywords: coping behavior; coping strategies; oncological disease; men; women; extraversion; neuroticism; femininity; masculinity.

Проблема отношения людей к онкологическим заболеваниям давно стала междисциплинарной. Внутри этой проблемы рассматривается целый ряд

частных проблем, которые более всего тяготеют к психологическим: реакция человека на сам диагноз, мотивация на любое лечение или по каким-то причинам отказ от него, взаимоотношения с родными на протяжении всех этапов лечения, переживание посттравматического стресса в результате хирургических вмешательств, тревога о возможных рецидивах заболевания и др. Как правило, даже вылеченное онкозаболевание оставляет после себя глубокую психологическую травму.

В отличие от других заболеваний, онкологические воспринимаются чрезвычайно эмоционально. Это связано прежде всего с потенциальной опасностью для жизни, длительным и агрессивным лечением, возможной инвалидизацией впоследствии, уходом из активной социальной и профессиональной жизни на достаточно продолжительное время. По мнению В. Д. Менделевича, «ни одно из существующих заболеваний не несет в себе столь мощной стрессирующей нагрузки, как злокачественная опухоль» [1, с. 238].

Однако суть психологической проблемы видится в том, что сам факт онкозаболевания требует от человека мобилизации всех его соматических и психологических ресурсов на различных этапах – от постановки диагноза до начала активного лечения и возможных исходов: ремиссии или прогрессирования. Психика любого человека ищет своеобразные приемы стабилизации, защиты и совладания со стрессом, связанным с заболеванием. По сути, речь идет о копинг-стратегиях, которые, как правило, имеют осознанный характер.

Одними из первых к описанию копинг-стратегий обратились Р. Лазарус и С. Фолкман. Они особо подчеркивали одну из важнейших функций совладания со стрессом – функцию саморегуляции, служащую для снижения эмоционального напряжения и фрустрирующих переживаний [2, с. 202].

С точки зрения С. К. Нартовой-Бочавер, «копинг (совладание) – это индивидуальный способ взаимодействия человека с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями» [3, с. 21].

Выбор поведенческих стратегий совладания с заболеванием зависит от многих факторов, одним из которых являются личностные особенности человека. Именно от них в первую очередь зависит продуктивность выбора той или иной стратегии.

В магистерской диссертации С. Н. Сысоевой, выполненной под нашим руководством, одной из задач исследования, исходя из поставленной проблемы, являлось выявление особенностей совладающего поведения пациентов с онкологическим заболеванием в зависимости от их личностных характеристик. В нем 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 респонденты являлись пациентами УЗ «Минский городской клинический онкологический диспансер», находились на стационарном лечении и дали добровольное согласие на участие в исследовании [4].

В качестве диагностического инструментария были использованы методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык и М. С. Замышляевой), Личностный опросник ЕРІ Г. Айзенка. Для получения дополнительных сведений об участниках исследования также применялась «Методика диагностики психологического пола, степени маскулинности и фемининности личности» (С. Бем).

Сравнительный анализ личностных характеристик респондентов по *U*-критерию Манна – Уитни показал, что у респондентов мужского и женского пола статистически значимо различаются показатели экстраверсии ($U = 199,00$; $Z = 2,07$ при $p \leq 0,05$), у мужчин они значимо выше (таблица 1). Иначе говоря, мужчины по сравнению с женщинами более общительны и открыты, имеют более широкий круг знакомств, у них более выраженная необходимость в контактах, но они чаще действуют под влиянием момента, более импульсивны, оптимистичны, склонны к рискованным поступкам.

В женской выборке значимо выше показатели нейротизма ($U = 196,00$; $Z = -2,13$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, женщины в значительной степени более эмоционально неустойчивы по сравнению с мужчинами, хуже адаптируются к новой ситуации, склонны к быстрой смене настроений и чувству беспокойства, более впечатлительны и раздражительны, менее устойчивы в стрессовых ситуациях.

Как следует из данных таблицы 1, различия мужской и женской выборки в проявлении фемининности ($U = 231,50$; $Z = -1,43$) и маскулинности ($U = 212,00$; $Z = 1,82$) не являются статистически значимыми.

Таблица 1

Различия личностных характеристик респондентов по фактору пола

Шкалы		Ранговая сумма		U-критерий Манна – Уитни		
		мужчины	женщины	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Методика С. Бем	Фемининность	462,50	812,50	231,50	-1,43	0,15
	Маскулинность	628,00	647,00	212,00	1,82	0,07
	IS	450,50	824,50	219,50	-1,67	0,09

Шкалы		Ранговая сумма		U-критерий Манна – Уитни		
		мужчины	женщины	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Личностный опросник Г. Айзенка	Искренность	517,00	758,00	286,00	–0,36	0,72
	Экстраверсия	641,00	634,00	199,00	2,07*	0,04
	Нейротизм	427,00	848,00	196,00	–2,13*	0,03

Примечание: в этой таблице и далее * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$

Таким образом, статистический анализ показал, что у мужчин и женщин с онкологическим диагнозом существенно различаются такие личностные характеристики, как экстраверсия и нейротизм (данные методики Г. Айзенка): мужчины более экстравертированы, а женщины обладают значимо более высокими показателями нейротизма.

С целью обнаружения взаимосвязей типов совладающего поведения респондентов с их гендерными и личностными характеристиками был проведен корреляционный анализ с помощью *R*-критерия Спирмена (таблицы 2–4).

Данные, полученные в целом по выборке, свидетельствуют о том, что стратегия конфронтации ожидаемо положительно взаимосвязана с показателями маскулинности ($0,57$; $p \leq 0,001$) и экстраверсии ($0,43$; $p \leq 0,01$) респондентов, отрицательно коррелирует с итоговым индексом методики С. Бем ($-0,49$; $p \leq 0,001$) и искренностью ($-0,37$; $p \leq 0,01$) (таблица 2). Следовательно, заболевшие люди с экстраверсивной направленностью, для которых характерны независимость, напористость, склонность к риску, самостоятельность (маскулинность), чаще выбирают стратегию конфронтации, предполагающую активное противостояние возникшим проблемам со здоровьем. В то же время их активность не всегда целенаправлена и планомерна. Однако респонденты, выбирающие стратегию конфронтации, не столь искренно отнеслись к обследованию, следовательно, эти результаты могут быть менее достоверны.

Корреляционный анализ показал, что стратегия поиска социальной поддержки также положительно, но в меньшей мере, коррелирует с маскулинностью ($0,30$; $p \leq 0,05$) респондентов, т. е. для людей с выраженной независимостью, напористостью, склонностью к риску и самостоятельностью более характерно использовать стратегию разрешения проблемы за счет привлечения внешних ресурсов, поиска информационной, эмоциональной или какой-либо другой поддержки.

Таблица 2

**Взаимосвязь совладающего поведения и личностных характеристик
онкопациентов ($n = 50$)**

Методики		Методика Р. Лазаруса							
		Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Методика С. Бем	Фемининность	-0,06	0,13	0,16	0,23	0,20	0,12	0,13	0,25
	Маскулинность	0,57***	0,12	0,11	0,30*	0,09	0,02	0,43**	0,37**
	IS	-0,49***	-0,01	-0,02	-0,16	0,02	0,06	-0,28*	-0,16
Личностный опросник Г. Айзенка	Искренность	-0,37**	-0,22	-0,11	-0,13	-0,05	-0,38**	0,02	0,05
	Экстраверсия	0,43**	-0,12	0,13	0,14	-0,06	-0,10	0,36*	0,19
	Нейротизм	0,04	0,20	0,10	0,04	0,26	0,33*	-0,27	-0,19

Стратегия бегства-избегания положительно коррелирует с показателями нейротизма ($0,33$; $p \leq 0,05$) респондентов и отрицательно – с их искренностью ($-0,38$; $p \leq 0,01$) (таблица 2). Следовательно, участники исследования, склонные к эмоциональной неустойчивости, впечатлительности и раздражительности, низкой адаптации к новой ситуации, быстрой смене настроений и чувству беспокойства, предпочитают тип совладающего поведения, связанный с преодолением личностью негативных переживаний, связанных с болезнью, за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, надежды на высшие силы, неоправданных ожиданий.

Респонденты, выбирающие стратегию бегства-избегания, также оказались не слишком искренни, следовательно, результаты их обследования могут быть менее достоверны ($-0,38$; $p \leq 0,01$).

С показателями маскулинности взаимосвязаны стратегии «планирование решения проблемы» ($0,43$; $p \leq 0,01$) и «положительная переоценка» ($0,37$; $p \leq 0,01$). Со стратегией «планирование решения проблемы» также выявлена взаимосвязь с экстраверсией ($0,36$; $p \leq 0,05$). Таким образом, и мужчины, и женщины с выраженной маскулинностью чаще выбирают продуктивные стратегии, связанные с преодолением негативных переживаний за счет положительного переосмысления проблемы, рассмотрения ее как стимула для борьбы с болезнью, восприятием ее как определенного вызова и испытания, которое необходимо выдержать и преодолеть.

В таблице 3 представлены результаты корреляционного анализа совладающего поведения и личностных характеристик респондентов в мужской выборке.

Таблица 3

Взаимосвязь совладающего поведения и личностных характеристик мужчин

Методики		Методика Р. Лазаруса							
		Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Методика С. Бем	Фемининность	-0,30	-0,18	-0,21	0,15	0,12	-0,05	-0,13	0,25
	Маскулинность	0,77***	0,15	0,20	0,26	0,17	0,13	0,55**	0,39
	IS	-0,76***	-0,16	-0,26	-0,21	-0,11	-0,10	-0,56**	-0,24
Личностный опросник Г. Айзенка	Искренность	-0,41	-0,29	-0,38	-0,38	-0,09	-0,47*	-0,12	-0,07
	Экстраверсия	0,56**	-0,25	0,22	0,21	-0,16	-0,05	0,48*	0,19
	Нейротизм	0,13	0,27	0,07	-0,14	0,25	0,46*	-0,13	-0,12

Так, стратегия мужчин по типу конфронтации имеет высокую связь с показателями их маскулинности ($0,77$; $p \leq 0,001$) и экстраверсии ($0,56$; $p \leq 0,01$), в то же время отрицательно коррелирует с итоговым индексом методики С. Бем ($-0,76$; $p \leq 0,001$). Мужчины с выраженными маскулинными характеристиками и экстраверсивной направленностью чаще выбирают стратегию поведения, связанную с возможностью активного противостояния трудностям и попытками как-то повлиять на сложившуюся ситуацию. Однако такой тип совладающего поведения принято относить к неадаптивным, поскольку он может проявляться в импульсивности и нерациональности действий.

Также с показателями маскулинности мужчин взаимосвязана стратегия планирования решения проблемы ($0,55$; $p \leq 0,01$) и экстраверсии ($0,48$; $p \leq 0,05$), но она отрицательно коррелирует с итоговым индексом методики С. Бем ($-0,56$; $p \leq 0,01$). Следовательно, заболевшие мужчины, которые имеют выраженную маскулинность, чаще в совладающем поведении выбирают продуктивную стратегию, подразумевающую целенаправленный анализ ситуации и возможных вариантов выхода из нее, разработку решения про-

блемы и планирование собственных действий с учетом сложившихся объективных условий, прошлого опыта, имеющихся ресурсов.

Стратегия бегства-избегания проблемы, связанной с болезнью, у мужчин положительно коррелирует с нейротизмом (0,46; $p \leq 0,05$) и отрицательно – с искренностью (–0,47; $p \leq 0,05$). То есть мужчины, которые более эмоционально неустойчивы, хуже адаптируются к стрессу, склонны к чувству беспокойства, идут по пути выбора неадаптивной стратегии, связанной с преодолением негативных переживаний за счет реагирования по типу ухода: отрицания или игнорирования проблемы, неоправданных ожиданий, пассивности. К тому же они менее искренно отнеслись к процедуре обследования.

Результаты корреляционного анализа совладающего поведения и личностных характеристик в женской выборке представлены в таблице 4.

Таблица 4

Взаимосвязь совладающего поведения и личностных характеристик женщин

Методики		Методика Р. Лазаруса							
		Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка
Методика С. Бем	Фемининность	0,20	0,28	0,35	0,23	0,29	0,25	0,28	0,35
	Маскулинность	0,31	0,13	0,03	0,40*	–0,09	0,02	0,29	0,52**
	IS	–0,16	0,05	0,17	–0,18	0,20	0,08	–0,02	–0,21
Личностный опросник Г. Айзенка	Искренность	–0,35	–0,16	0,05	0,13	0,01	–0,32	0,14	0,09
	Экстраверсия	0,12	–0,07	0,01	0,16	–0,16	–0,10	0,22	0,32
	Нейротизм	–0,02	0,13	0,12	0,15	0,42*	0,30	–0,50**	–0,46*

Выраженная маскулинность у женщин положительно коррелирует со стратегией «поиск социальной поддержки» (0,40; $p \leq 0,05$). Другими словами, женщины маскулинного типа чаще выбирают стратегию разрешения проблемы путем активного взаимодействия и общения с другими людьми. Это может быть обсуждение болезни со знакомыми и близкими, уже справившимися с подобной болезнью, подключение родных в поиск необходимых для лечения препаратов, обращение через социальные сети к людям с подобными проблемами, диалоги на форумах и проч.

Также с маскулинностью у женщин взаимодействует стратегия положительной переоценки (0,52; $p \leq 0,01$). То есть женщины с маскулинными качествами чаще выбирают стратегию совладающего поведения, связанную с преодолением негативных переживаний за счет анализа сложившейся ситуации, поиска позитивного смысла в случившемся и повода для оптимизма. Данная стратегия предполагает глубокое переосмысление жизненных взглядов и ценностей, отношения к работе, к родным и близким.

Стратегия принятия ответственности взаимосвязана у респондентов женского пола с нейротизмом (0,42; $p \leq 0,05$): женщины, склонные к эмоциональной неустойчивости, низкой адаптации к новой ситуации, к быстрой смене настроений и чувству беспокойства, предпочитают тип совладающего поведения, связанный с признанием своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с обвинительной критикой в свой адрес, что может приводить к переживанию чувства вины и хронической неудовлетворенности собой. Отрицательно коррелируют с показателями нейротизма стратегии планирования решения проблемы (-0,50; $p \leq 0,01$) и положительной переоценки (-0,46; $p \leq 0,01$). Данную стратегию также чаще выбирают женщины. Чем ниже у женщин эмоциональная устойчивость, адаптивность, напряженность, тем чаще они будут использоваться именно эти стратегии.

Таким образом, в исследовании установлено, что выраженность экстраверсии у мужчин взаимосвязана с использованием ими продуктивной стратегии «планирование решения проблемы», которая способствует сохранению самообладания в преодолении сильнейшего стресса, связанного с серьезным заболеванием. Стратегия конфронтации, которая также часто выбирается мужчинами с экстраверсивной направленностью, порой трактуется как неадаптивная. Однако в данном контексте, в ситуации онкозаболевания, она имеет ряд позитивных моментов, в частности, дает возможность активно и настойчиво противостоять возникшим жизненным трудностям, позволяет разрядить высокое эмоциональное напряжение.

В то же время использование стратегии «планирование решения проблемы» женщинами выявило взаимосвязь с их низкой эмоциональной устойчивостью (высоким нейротизмом), как и с положительной переоценкой ситуации и со стратегией «принятие ответственности». Принятие ответственности женщинами с высоким нейротизмом является не самым удачным выходом из возникшей ситуации, поскольку данная поведенческая стратегия может обернуться необоснованной самокритикой, часто приводящей к депрессивным состояниям. Положительная переоценка стрессовой ситуации признана как адаптивная стратегия, поскольку она выражается в сохранении веры и оптимизма на протяжении всего лечения, которое может быть довольно длительным, направлена на переосмысление своих жизненных ценностей и отношений с близкими.

Мужчины с высоким уровнем нейротизма чаще используют стратегию бегства-избегания проблемы, которая признана неэффективной из-за их пассивной позиции, отсутствия какой-либо активной деятельности по изменению возникшей ситуации со здоровьем.

Психологический пол, в частности маскулинность, также влияет на выбор более продуктивных поведенческих стратегий совладания с мощным стрессовым событием. Так, мужчины и женщины с выраженной маскулинностью реже используют неадаптивные стратегии для совладания с психотравмой, вызванной тяжелым заболеванием. У маскулинных мужчин выявлена ожидаемо высокая взаимосвязь со стратегией конфронтации, а также с планированием решения проблемы, в то время как женщины с выраженными маскулинными качествами чаще ищут социальную поддержку и используют стратегию положительной переоценки. Следовательно, для совладания с психотравмирующими переживаниями, связанными с онкологическим заболеванием и его последующим лечением, можно предположить, что маскулинность как у мужчин, так и у женщин чаще способствует выбору более эффективных стратегий, создает необходимую позитивную мотивацию 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. Лазарус, Р. С. Эмоции: познавательно-феноменологический анализ / Р. С. Лазарус, А. Д. Каннер, С. Фолкман // Эмоции. Теория, исследования и опыт. – 1980. – Т. 1. – С. 185–217.
3. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – Т. 16, № 5. – С. 20–30.
4. Грицевич, Т. Д. Гендерные особенности совладающего поведения пациентов с онкологическим заболеванием / Т. Д. Грицевич, С. Н. Сысоева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки в 4 ч.: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2021. – Вып. 21, ч. 4. – С. 114–121.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

В. Е. Дмитренко
Белорусский государственный университет, Минск

Н. М. Плескачева
Республиканский институт высшей школы, Минск

V. Dmitrenko
Belarusian State University, Minsk

N. Pleskachova
National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 316.6

ГИБКИЙ НАВЫК КОММУНИКАЦИИ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВЫСОКОЭФФЕКТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

COMMUNICATION SOFT SKILL AS A KEY COMPETENCE OF HIGHLY EFFICIENT SPECIALISTS IN MODERN REALITIES

В статье рассматривается важность формирования гибкого навыка коммуникации с учетом современных тенденций в жизни общества и мира в целом. Определены ключевые понятия, раскрыто их значение и важность понимания их сущности в рамках освещаемой проблематики. Проанализированы источники, материалы исследований и результаты опросов, что предоставило возможность в достаточной мере раскрыть картину реалий современности в профессиональной области независимо от рода деятельности. Обосновывается необходимость и важность формирования гибкого навыка коммуникации на уровне высшего образования у студентов любой специализации. Статья будет полезна специалистам, занятым в сфере образования, психологии, педагогической психологии.

Ключевые слова: гибкие навыки; коммуникация; гибкий навык коммуникации; система образования.

The article looks into the importance of developing a flexible communication skill, taking into account current trends in the life of society and the world as a whole. The key concepts are defined, their meaning and the importance of understanding the essence of the issues covered are revealed. Sources, research materials and survey results were analyzed, which provided an opportunity to adequately reveal the picture of the realities of modernity in the professional field, regardless of the type of activity. The necessity and importance of forming a communication soft skill at the level of higher education for students of any specialization is substantiated. The article will be useful to specialists involved in the field of education, psychology, pedagogical psychology.

Keywords: soft skills; communication; communication soft skill; educational system.

В связи с мировыми тенденциями, качественно преобразовывающими мир и общество, возникает спрос на определенные компетенции, а вследствие этого потребность в определении стратегий их формирования. Перед преподавателями, работающими в высших учебных заведениях, встает непростая задача, а именно подготовить специалиста, владеющего не только профессиональными компетенциями, но и так называемыми гибкими навыками.

Широкий круг отечественных и зарубежных ученых занимается изучением проблематики гибких навыков. Опираясь на работы А. П. Лобанова и Н. В. Дроздовой в определении понятия, исследователи рассматривают гибкие навыки через призму «треугольника компетенций», который включает личностные навыки, Hard («твердые») и Soft («мягкие») Skills. А. П. Лобанов и Н. В. Дроздова отмечают, что личностные качества являются совокупностью профессионально важных черт личности, установок и картины мира специалиста. Hard Skills – специальные знания и навыки в области экспертиз и профессиональной деятельности. Soft Skills – совокупность надпрофессиональных навыков (компетенций), позволяющих быть успешными независимо от специфики деятельности [1, с. 27].

Термин «гибкие навыки» один из общепринятых переводов англоязычного словосочетания «soft skills», который мы будем использовать в статье.

Ежегодно на Всемирном экономическом форуме в Давосе, где собираются ведущие руководители бизнеса и видные политические деятели, обсуждаются самые насущные проблемы современности. В 2016 г. ввиду того, что развернулась четвертая технологическая революция, влекущая за собой дальнейшую цифровизацию и внедрение высоких технологий, были объявлены ключевые навыки специалистов будущего. Согласно спискам, озвученным на форуме, были выделены такие компетенции будущего, как критическое мышление, управление людьми, работа в команде, умение решать комплексные задачи, ведение переговоров, креативность [2]. В 2020 г. Всемирный экономический форум выделил три ключевых навыка для высокоэффективных специалистов: адаптивность, коммуникативные навыки, умение решать комплексные задачи.

Coursera Inc., крупный поставщик открытых онлайн-курсов, основанный профессорами компьютерных наук Стэнфордского университета, выпустила электронное пособие «Job skills of 2023», где приведены ключевые человеческие и цифровые навыки современности, критичность которых набирает обороты. Среди десяти так называемых человеческих навыков (еще одно название «soft skills») названы сторителлинг, или рассказывание историй, управление изменениями, коммуникация и др. В заключении пособия отдельно выделяется растущая важность таких навыков, как сторителлинг и коммуникативные компетенции для любого специалиста в рабочей сфере и для жизни в обществе в целом.

Информация из вышеупомянутых источников показывает, что одним из ключевых гибких навыков является навык коммуникации. Это вполне объяснимо ввиду того что, с одной стороны, происходит интенсивный рост средств коммуникаций, что приводит к поиску более высокосоввершенных средств передачи информации. В связи с этим важность и ценность коммуникационного сектора мировой экономики перманентно растет. С другой стороны, сформированные гибкие навыки коммуникации представляют особую значимость в работе любого специалиста из-за продолжающихся процессов автоматизации и технологизации производства. Взаимосвязь здесь такова: вместе с внедрением технологий в процесс производства высвобождается человеческий ресурс, который может быть занят в вопросах эффективного управления кадрами, налаживания командной работы, поддержания командного духа, обучения персонала, установления диалога для эффективного решения рабочих задач. Всё это требует сформированных коммуникативных навыков. С этой трудностью и сталкиваются современные работодатели и компании. В 2019 г. профессиональная ассоциация «Общество управления человеческими ресурсами» провело опрос, который выявил проблему. Согласно результатам проведенного опроса, три четверти работодателей со сложностью находят молодых специалистов со сформированными гибкими навыками. Данные показывают актуальность вопроса [3].

Из-за нацеленности системы образования на формирование преимущественно профессиональных компетенций гибкие навыки были выведены из фокуса внимания. Принято считать, что это ответственность самого индивида сформировать в себе нужные человеческие качества. Но, как показывает практика, люди приобретают новые навыки только в том случае, если перед ними поставлена четкая задача извне или присутствует внутренняя мотивация. Поскольку гибкие навыки коммуникации были вне поля зрения, то их отсутствие при появлении соответствующего спроса выявило крайне острую проблему. Ситуацию усугубляет распространенный социально-бытовой миф о том, что поскольку человек является животным социальным, то социальные навыки, такие как грамотное общение, самопрезентация, контроль эмоций и т. д., априори сформированы в той степени, в которой сформирована и его биологическая составляющая. Мы же утверждаем, что прежде должна быть сформирована эффективная передача необходимых ценностей, создана система, в рамках которой человек научается эффективным социальным навыкам. Здесь на авансцену выходит образовательная сфера.

В современном мире, положив на чаши весов информированность и осознанность специалистов, мы наблюдаем, как начинает перевешивать вторая. Люди всё больше стремятся развивать себя на протяжении жизни, речь идет о так называемом Lifelong Learning. На русский язык этот иностранный термин переводится как непрерывное образование. И это непрерывное образование будет массово проходить через всю жизнь. Уже сейчас

ученые делают прогнозы, что подрастающие поколения будут учиться на протяжении всей жизни. Они будут заинтересованы в приобретении новых профессиональных навыков независимо от возраста. Утверждается, что в будущем люди будут менять в среднем от пяти до семи сфер занятости за период жизни, а некоторые источники смело заявляют, что смена профессиональной деятельности каждые полгода будет нормой. Само понятие «профессия» рискует выйти из обихода. Люди будут приобретать навыки, а не профессию. Автоматизация производства перенаправляет выполнение основного функционала машинам, но человек будет заниматься теми профессиональными задачами, которые сложно представить автоматизированными. Социальная сеть для поиска и установления деловых контактов LinkedIn представила отчет, согласно которому 92 % работодателей считают гибкие навыки важнее технических [4].

Возвращаясь к противопоставлению информированности и осознанности, отметим, что та чаша весов, на которой возложена осведомленность или, другими словами, база данных в голове у учеников и студентов, подвергается процессу девальвации, т. е. понижению своей значимости для человека. В сфере образования сейчас существует перенасыщенность предложениями об образовательных услугах. Безусловно, важность и приоритет классического вузовского образования останутся незбылемыми, но, в отличие от начала прошлого века, когда образованными людьми становилось меньшинство, сейчас образование широкодоступно во всех возможных форматах как офлайн, так и онлайн, очно и дистанционно. Законодательство Беларуси и сопутствующий процесс цифровизации обеспечивают доступность образования для всех в соответствии с их способностями. Стоит ли упоминать о всевозможных курсах на онлайн-платформах, которые порой не представляют особой ценности из-за неграмотного построения образовательных блоков, нарушенной коммуникации, очевидной скоротечности и т. д. Получение знаний возможно для преобладающего большинства в современном мире. Однако осознанность остается острым вопросом, начиная с саморефлексии и заканчивая обдуманном потреблением информации.

Дадим определение осознанности. Осознанность – это понятие в современной психологии, которое определяется как непрерывное отслеживание текущих переживаний, то есть состояние, в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента, не вовлекаясь в мысли о событиях прошлого или будущего. Осознанность способствует развитию проактивного мышления, выстраиванию эффективной коммуникативной стратегии, принятию конструктивных решений. В рамках рассматриваемой проблематики необходимо сознавать, какие навыки пользуются большим спросом и какие тенденции набирают обороты, чтобы подготовить конкурентоспособных специалистов. Приведенный выше материал, почерпнутый из исследований, повестки последних лет Всемирного экономического форума,

прямо указывает на смену траектории в спросе на владение исключительно профессиональными навыками в подготовке будущих кадров и востребованность гибких навыков.

В русскоязычном пространстве эксперты в сфере образования вводят систему из четырех наиболее важных навыков специалистов будущего, которую назвали «Система 4К», куда также вошли критическое мышление, креативность, коммуникация и координация. В июле 2016 г. стартовал российский проект под названием «4К современного мира. Формирование компетенций XXI века и оценка индивидуального прогресса в их развитии». В рамках проекта поставлена задача снабдить учреждения образования необходимым инструментарием для оценки уровня развития соответствующих компетенций у школьников. Разрабатываются проекты уроков, целью которых является формирование 4К навыков. И таких проектов становится всё больше и больше. Более того, в некоторых российских школах система по развитию гибких навыков включена в систему образования и финансируется масштабными компаниями, такими как Сбербанк и Русагро. Внедрение находится в тестовом режиме, однако виден присутствующий интерес со стороны крупных корпораций. Благотворительные фонды также оказывают помощь в реализации инновационной системы на общеобразовательном уровне.

Как было отмечено выше, в российской «Системе 4К» и зарубежных источниках одним из ключевых навыков будущего является гибкий навык коммуникации. Коммуникация, согласно толковому словарю, является управляемой передачей информации между двумя или более лицами и (или) системами. Но понятие коммуникации не ограничивается лишь передачей информации между двумя и более лицами. Поскольку коммуникацию можно рассматривать с разных сторон, то и определений этому понятию существует великое множество. Термин «коммуникация» является комплексным, вбирающим в себя структурные компоненты, виды, формы, типы, направленность и т. д. Причем необходимость коммуницировать продиктована не столько профессионально, сколько биологически ввиду «прошитых» в нас биологических особенностей *Homo sapiens* как вида. Так, немецкий психолог, ведущий ученый-коммуниколог, автор книги «Говорить друг с другом» Фридманн Шульц фон Тун утверждал, что любое сообщение отправляется и воспринимается на четырех уровнях, иными словами, в одном акте коммуникации между людьми всегда есть 4 послания. Поясним значение термина «акт коммуникации». Актом коммуникации называется единица сообщения, обладающая смысловой целостностью и могущая быть воспринятой слушающим в данных условиях языкового общения. Согласно Фридманну Шульц фон Туну, существуют следующие четыре вида посланий: собственно факт, сведение о коммуникаторе, отношение к реципиенту и призыв или то, что необходимо коммуникатору от реципиента. Реципиент и коммуникатор являются

субъектами коммуникационного процесса. Эта модель получила название «коммуникативный квадрат». Ученый-практик создавал свои коммуникативные модели с 1970-х гг., чтобы люди могли использовать практический инструментарий для построения эффективного общения.

Однако, рассматривая коммуникацию в рамках понятия «гибкие навыки коммуникации», мы не ограничиваемся лишь общением между двумя и более субъектами. Дадим определение понятию. Гибкие навыки коммуникации – это комплекс умений и навыков, которые вырабатываются и структурируются в специально организованном процессе обучения, выступая предикторами успешного взаимодействия в реальном и виртуально-цифровом пространствах, закрепляются или автоматизируются, вовлекаясь в профессиональную деятельность в соответствии с ее требованиями. Публичное выступление, являясь передачей выступающим информации в ходе общения с широкой аудиторией, тоже требует хорошего владения гибкими навыками коммуникации. Ведь для того, чтобы донести идею одновременно до широкого круга реципиентов, надо осознавать, что мысль коммуникатора может быть воспринята совершенно иначе, чем было запланировано коммуникатором при подготовке к публичному выступлению. Навык самопрезентации не уступает в важности формирования, являясь процессом представления коммуникатором собственного образа в социальном мире, характеризующимся намеренностью и направленностью на создание у окружающих определенного впечатления.

Более того, гибкий навык коммуникации плотно связан с другими гибкими навыками, такими как критическое мышление, эмоциональный интеллект, решение комплексных задач, работа в команде.

В заключение стоит отметить, что важность сформированности гибкого навыка коммуникации у будущих специалистов независимо от сферы их деятельности трудно переоценить. Мы живем в социуме, самовыражаемся и самореализуемся через коммуникацию. Качественно построенная коммуникация позволяет нам не только добиваться своих профессиональных целей, но и мирно сосуществовать с людьми и эффективно решать проблемы в повседневной жизни. Гибкий навык коммуникации называют ключевым навыком профессионалов будущего, что является рациональным прогнозом. Ввиду этого необходимо уже сейчас вырабатывать необходимый инструментарий, который будет призван решать задачу по формированию соответствующего навыка. Ввиду того, что у работодателей существует спрос на специалистов, владеющих гибкими навыками, необходимо разрабатывать и осуществлять реализацию программ по формированию соответствующих навыков на уровне высшего образования. Целесообразно внедрять такие программы на занятиях по предметам, одной из задач которых является освоение коммуникативных навыков, например, при обучении иностранному языку. В данном случае единство целей будет способствовать

более эффективному усвоению навыка, так как специфика занятий по иностранному языку естественным образом предполагает коммуникацию в той или иной форме.

Таким образом, современные реалии и прогнозы в профессиональной сфере показывают, что более ценными на рынке труда становятся не «жесткие» профессиональные компетенции, а наличие сформированных гибких навыков, среди которых всё более весомую роль приобретают гибкие навыки коммуникации.

Список использованных источников

1. *Лобанов, А. П.* Soft Skills для цифрового поколения: учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – 2-е изд. – Минск: РИВШ, 2022. – 154 с.
2. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Electronic resource]: World Economic Forum Annual Meeting, 2016. – Mode of access: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>. – Date of access: 20.01.2023.
3. Employers Say Students Aren't Learning Soft Skills in College [Electronic resource]: SHRM – The Voice Of All Things Work, 2019. – Mode of access: <https://www.shrm.org/resourcesandtools/hr-topics/employee-relations/pages/employers-say-students-arent-learning-soft-skills-in-college.aspx>. – Date of access: 20.01.2023.
4. РБК Тренды: образование [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education>. – Дата доступа: 20.01.2023.
5. *Шиманская, В. А.* Коммуникация: найди общий язык с кем угодно / В. А. Шиманская. – М.: Альпина Паблишер, 2022. – 152 с. – (Серия «4К – навыки будущего»)
6. *Плескачёва, Н. М.* Soft skills как необходимое условие повышения эффективности специалистов на рынке труда / Н. М. Плескачёва, Е. М. Семёнова // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Республиканский институт профессионального образования; ред. Л. Э. Татьянок, О. Г. Новик. – Минск, 2020. – Ч.1. – С. 196–201.
7. *Плескачева, Н. М.* Стратегия образовательных учреждений по формированию навыков будущего / Н. М. Плескачева, Е. М. Семенова // Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2021. – Вып. 21, ч. 4. – С. 305–312.

(Дата подачи: 03.02.2023 г.)

Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов, Д. А. Орлова
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

N. Drozdova, A. Lobanov, D. Orlova
Belarusian State Pedagogical University named
after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.944.4

УСТАЛОСТЬ ОТ СОСТРАДАНИЯ И ПРОФИЛЬ ЛАТЕРАЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

COMPASSION FATIGUE AND THE LATERALITY PROFILE OF HEALTHCARE PROFESSIONALS

В статье представлены результаты измерения уровня усталости от сострадания медицинских работников с разным профилем латеральности. Проведен пилотажный клинический эксперимент, формально соответствующий методу фокус-групп, в естественных для респондентов условиях с целью определения взаимосвязей двух рассматриваемых параметров. Корреляционный анализ позволил конкретизировать взаимосвязи между показателями всех четырех типов и тем самым охарактеризовать модель их структуры личности. Был определен наиболее продуктивный тип специалиста – эксперт. В трех случаях обнаружена взаимосвязь шкал методики Аминова – Шалвен и теста Ч. Фигли. Выдвинуто предположение, что коммуникационный правый кортикальный тип обладает большим потенциалом сострадания, чем экспертный левополушарный тип, а организатор в меньшей степени подвержен риску выгорания.

Ключевые слова: усталость от сострадания; помогающие профессии; профиль латеральности; потенциал сострадания; церебральные предпочтения; медицинские работники.

The article presents the results of measuring the level of compassion fatigue of healthcare professionals with different laterality profiles. A pilot clinical experiment was carried out, formally corresponding to the focus group method, in natural conditions for the respondents, in order to determine the relationship between the two parameters under consideration. Correlation analysis concretized the relationship between indicators of all four types and, thereby, to characterize the model of a certain personality structure. The most productive type of specialist was determined – the expert. In three cases, a relationship was found between the scales of the Aminov – Shalven method and the C. Figley test. It has also been suggested that the communication right cortical type has greater potential for compassion than the expert left-brain type, and the organizer is less at risk of burnout.

Keywords: compassion fatigue; helping professions; laterality profile; compassion potential; cerebral preference; healthcare professionals.

Современное общество становится все более равнодушным (и в какой-то мере циничным) по отношению к людям, страдающим в физическом

и духовном плане. Такое положение дел во многом вызвано пресыщением информационными сообщениями о происходящих ежедневно трагических ситуациях (катастрофы, смерть, пандемии), влияющих на индивидуальное сознание человека.

Специалисты помогающих профессий, особенно медицинские работники, являются гарантами сохранения психического, психологического и физического здоровья других людей в кризисных ситуациях и обычных условиях их жизнедеятельности. В то же время, согласно закону реципрокности (взаимной обусловленности), негативные условия профессиональной деятельности негативно сказываются на личности осуществляющего ее специалиста. В связи с этим потенциал исследований в области эмоционального выгорания был практически исчерпан и введено новое научное понятие – «усталость от сострадания».

Усталость от сострадания – регулярное, цикличное столкновение специалиста (и обывателя) с травмирующим опытом человека как жертвы (или свидетеля негативного события), характеризующееся постепенным уменьшением потенциала сострадания в течение длительного периода времени [1]. В отличие от выгорания, усталость – это циклический процесс с потерей функций на трех уровнях (эмоциональном, когнитивном и физическом), в то время как выгорание – линейный процесс (исключительно эмоциональное состояние).

Впервые названный выше термин был использован в социологических исследованиях «наркотизирующей дисфункции средств массовой информации» [2] и эмоциональных, установочных и поведенческих реакций индивида на восприятие им новостной ленты (К. Кинник, Д. Крэгмон и Г. Камерон [3]).

В исследованиях в области медицины и психологии усталость от сострадания изучается в контексте травмирующих последствий «затрат на заботу» медсестер о больных людях (К. Джойнсон [4]); опосредованной травматизации «раненых целителей» (wounded healers) – врачей (Н. Кляйнман и Т. Медер [4]); эмоционального выгорания (Н. И. Влах [5] М. М. Скугаревская [6]); стресса (М. Ш. Магомед-Эминов [7]); психологии эмоций (П. Экман [8]); вторичной или косвенной травмы (Ч. Фигли; Б. Штамм; Д. Перлман [4]); травматического жизненного события (М. А. Одинцова, А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова [9]); риска самоубийства (Ф. Котлер; Дж. Фаулер; Т. Педдикорд [4]).

В данном исследовании мы будем придерживаться концепции усталости от сострадания американского психолога Ч. Фигли, разработанной на основе исследований усталости от сострадания практикующих врачей и психологов, которая проявляется как истощение специалистов по уходу и реабилитации и отчуждение от близких (синдром вторичного посттравматического стрессового расстройства) [1].

В зарубежной научной литературе в качестве синонима встречается также понятие «вторичный травмирующий беспорядок напряжения» (Ч. Фигли [4]). Однако, на наш взгляд, понятие усталости от сострадания обладает несомненным преимуществом. Оно может быть межпредметным, использоваться психологами и медиками и при этом не имеет исключительно психотерапевтического контента.

Цель исследования – изучение усталости от сострадания медицинских работников с разным профилем латеральности (преференции) как совокупности индивидуальных особенностей межполушарной организации психических функций.

Материалы и методы. В соответствии с целью исследования проведен пилотажный клинический эксперимент, формально соответствующий методу фокус-групп, в естественных для респондентов условиях (в образовательном процессе курсов повышения квалификации). Тест Ч. Фигли «Compassion Fatigue and Satisfaction Self-Test for Helpers» («Усталость от сострадания и проверка на уровень удовлетворения от работы специалистов помогающих профессий») предназначен для изучения снижения потенциала сострадания в результате регулярного, повторяющегося (циклического) столкновения специалиста с травмирующим опытом человека как жертвы (или свидетеля) негативного события, включая проблемы нарушения психологического и психического здоровья вследствие вторичного травматического стрессового расстройства. Он содержит три шкалы: риск усталости от сострадания, риск выгорания и потенциал сострадания – и базируется на авторской модели усталости от сострадания Ч. Фигли. По его мнению, усталость предполагает эмоциональное, умственное (ментальное) и физическое истощение специалистов по уходу и реабилитации. Другими словами, названный выше синдром проявляется не только на эмоциональном (эмоциональное выгорание), но и на когнитивном и физическом уровнях.

Методика Н. А. Аминова и М. Ж. Шалвен («Анкета преференций») восходит к тесту Р. Штерна. Она диагностирует профиль латеральности, исходя из доминирования мнемических и имажинитивных (мыслительных) процессов и характера соотношения произвольного или произвольного их контроля. Методика позволяет определить 4 типа межполушарной асимметрии (и, соответственно, стратегии решения проблем): экспертный (левый кортикальный), организаторский (левый ретикулярный), коммуникационный (правый кортикальный) и тактический (правый лимбический). Преобладание экспертного и коммуникационного типов над суммарными показателями организаторского и тактического типов свидетельствует о доминировании интеллектуального подхода над аффективным подходом к решению проблем [10].

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью медианного критерия и коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена, представленных в пакете программ SPSS.

Результаты и обсуждение. В исследовании приняли участие 18 медицинских работников, преподавателей одного из учреждений высшего образования Республики Беларусь (по договоренности с респондентами мы сохраняем анонимность, распространяющуюся на название базы исследования).

На основании методики Аминова – Шалвен можно констатировать преобладание у медицинских работников типов личности с левополушарной латерализацией функций головного мозга. Так, экспертный левый кортикальный (эксперт) и организаторский левый ретикулярный (организатор) типы в среднем имеют более высокие показатели (7,94 и 7,61), чем тактический правый лимбический (тактик) и коммуникационный правый кортикальный (коммуникатор) типы (7,06 и 5,44). Явное преобладание типа «эксперт» над «коммуникатором» свидетельствует также о склонности медицинских работников к преднамеренному творческому подходу в решении интеллектуальных задач, не обусловленному исключительно прошлым опытом. Полученные результаты давали основание предположить, что у респондентов интеллектуальный подход к решению задач в целом будет более выражен, чем непреднамеренный эмоциональный подход. Однако оказалось, что обладатели эмоционального подхода в группе испытуемых встречаются в два раза чаще, чем с равной представленностью двух подходов. Респонденты с доминированием интеллектуального подхода обнаружены не были. В целом по выборке средние показатели аффективного подхода (14,67) выше, чем интеллектуального (13,39). Возможно, это объясняется эпидемиологической обстановкой или преподавательской деятельностью респондентов.

Корреляционный анализ (по методу Спирмена) позволяет конкретизировать взаимосвязи между показателями всех четырех типов и тем самым говорить об определенной структуре личности (рисунок). Левополушарный тип эксперта положительно коррелирует с левополушарным типом организатора (0,54) и обратно пропорционально взаимосвязан с правополушарным коммуникатором (-0,97) и тактиком (-0,47).

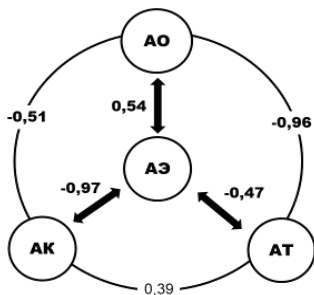


Рис. Модель структуры личности на основе корреляционного исследования

Достигший уровня эксперта специалист действительно должен ограничивать степени свободы аффекта, чем и объясняется отрицательная связь его показателей с показателями правополушарного тактического типа и коммуникатора. Эксперт также ограничивает временные затраты на обсуждение (разговоры). Он становится не только думающим, но и деятельностным человеком, настоящим когнитивным агентом. Его положительная корреляция с организатором объяснима с точки зрения теории самодетерминации Э. Диси. Компетентный человек обладает внутренней мотивацией и сам организует свою профессиональную деятельность. Кроме того, двум этим типам характерен имажинитивный и творческий подходы к решению задач (эксперту – задач интеллектуальных, а организатору – эмоциональных). Н. А. Аминов рассматривает креативность как разновидность воображения и компонент перцептивных способностей.

Тип организатора медицинских работников также отрицательно коррелирует с коммуникатором ($-0,51$) и особенно тактиком ($-0,96$). Специалист в области медицины ясно осознает стратегические цели лечения пациента, часто скрытые за сиюминутными тактическими ухищрениями. Выраженность типов преднамеренного коммуникатора и непреднамеренного тактика взаимосвязана на уровне тенденции ($0,39$; $p < 0,1$). Их объединяет склонность опираться, главным образом, на прошлый опыт решения проблем.

Кроме того, установлена обратно пропорциональная корреляция интеллектуального и аффективного подходов к решению задач ($-0,92$; $p < 0,001$). Научный и практический интерес представляет взаимосвязь показателей коммуникатора с его интеллектуальным ($0,51$; $p < 0,031$) и аффективным ($-0,398$; $p < 0,101$) подходами. При наличии интеллектуального подхода к решению задач медицинские работники склонны к коммуникации, и, напротив, преобладание эмоционального подхода явно ограничивает их коммуникативную деятельность.

Таким образом, наиболее продуктивным является функционирование специалиста по типу эксперта. В то же время для медицинского персонала характерно наличие двух выраженных оппозиций: эксперт – коммуникатор и организатор – тактик.

Тест Ч. Фигли «Compassion Fatigue and Satisfaction Self-Test for Helpers» («Усталость от сострадания и проверка на уровень удовлетворения от работы специалистов помогающих профессий») в данном исследовании при обработке полученных результатов предполагал использование его полного и сокращенного вариантов (таблица).

Принимая во внимание количество испытуемых в выборке ($n = 18$), при интерпретации данных мы опирались на медианный критерий, который позволяет определить распределение испытуемых относительно среднего значения. Установлено, что число респондентов с риском усталости от сострадания и риском выгорания среди медицинских работников выше, чем

в среднем по выборке. В то же время их потенциал сострадания практически не отличается от среднего значения.

Таблица

Описательная статистика теста Ч. Фигли (полный и сокращенный вариант)

Шкалы	Полный вариант		Сокращенный вариант	
	среднее, <i>m</i>	стандартное отклонение	среднее, <i>m</i>	стандартное отклонение
Риск усталости от сострадания	52,44	16,76	34,11	8,86
Риск выгорания	38,56	11,18	21,44	8,13
Потенциал сострадания	88,94	13,10	72,56	7,11

Попарное сравнение шкал теста Ч. Фигли при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволило обнаружить наличие положительных связей между ними как при использовании полной, так и сокращенной его версии. При полном варианте риск усталости от сострадания статистически значимо коррелирует с риском выгорания ($0,80; p < 0,001$) и на уровне тенденции с потенциалом сострадания ($0,39; p < 0,11$). Соответственно, риск выгорания у медиков взаимосвязан с потенциалом сострадания ($0,55; p < 0,05$). При сокращенном варианте методики имеет место несколько иная картина взаимосвязей. Риск усталости от сострадания у медицинских работников положительно коррелирует и с их риском выгорания ($0,65; p < 0,01$), и с потенциалом сострадания ($0,48; p < 0,05$). Однако на уровне тенденции имеет место связь риска выгорания и потенциала сострадания ($0,38; p < 0,12$). Тем самым сокращенный вариант позволяет более дифференцированно подходить к анализу таких феноменов, как усталость от сострадания и выгорание.

В целом между типами церебральных предпочтений методики Н. А. Аминова – М. Ж. Шалвен и шкалами теста Ч. Фигли статистически значимые взаимосвязи не обнаружены. Только в трех случаях речь может идти об их выраженности на уровне тенденций: между типом эксперта и потенциалом сострадания ($r_s = 0,39; p < 0,11$); организатором и риском выгорания ($r_s = -0,38; p < 0,12$); коммуникатором и потенциалом сострадания ($r_s = -0,44; p < 0,07$). Видимо, можно утверждать, что коммуникационный правый кортикальный тип обладает большим потенциалом сострадания, чем экспертный левополушарный тип, а организатор в меньшей степени подвержен риску выгорания.

Выводы:

1. Выявлено преобладание у медицинских работников аффективного подхода к решению задач при явном доминировании типа эксперта.

2. Левополушарный тип эксперта положительно коррелирует с левополушарным типом организатора ($0,54$) и обратно пропорционально взаи-

мосвязан с правополушарным коммуникатором ($-0,97$) и тактиком ($-0,47$). Выраженность типа коммуникатора положительно коррелирует с его интеллектуальным ($0,51$; $p < 0,031$) и отрицательно – с аффективным ($-0,398$; $p < 0,101$) подходами к решению задач. Тем самым подход к решению задач способствует общению с клиентами или ограничивает коммуникативную деятельность.

3. Установлено, что количество респондентов с риском усталости от сострадания и риском выгорания среди медицинских работников выше, чем в среднем по выборке. В то же время их потенциал сострадания практически не отличается от среднего значения.

4. Между типами церебральных предпочтений методики Н. А. Аминова – М. Ж. Шалвен и шкалами теста Ч. Фигли статистически значимые взаимосвязи не обнаружены. Только в трех случаях они выражены на уровне тенденций: между типом эксперта и потенциалом сострадания ($rs = 0,39$; $p < 0,11$); организатором и риском выгорания ($rs = -0,38$; $p < 0,12$); коммуникатором и потенциалом сострадания ($rs = -0,44$; $p < 0,07$). Видимо, можно утверждать, что коммуникационный правый кортикальный тип обладает большим потенциалом сострадания, чем экспертный левополушарный тип, а организатор в меньшей степени подвержен риску выгорания.

Для повышения эффективности работоспособности специалистов помогающих профессий необходима профилактика риска усталости от сострадания. Крайне важно научиться распознавать первые признаки усталости на ранних стадиях развития синдрома. На этом уровне возможен шанс восстановления без применения фармакологических препаратов, отстранения от рабочего процесса и полной смены деятельности. Достаточно лишь выполнять стандартный перечень рекомендаций (здоровый сон, переключение с работы на отдых, качественный тайм-менеджмент, прогулки и физическая активность). При дальнейшем развитии синдрома работникам понадобится фармацевтическая и медицинская помощь, а также глубокая и длительная реабилитация.

Список использованных источников

1. Орлова, Д. А. Усталость от сострадания: адаптация теста Ч. Фигли / Д. А. Орлова, А. П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2021. – 36 с.
2. Кинник, К. Усталость сострадать: коммуникация и чувство опустошенности в отношении социальных проблем / К. Кинник, Д. Кругман, Г. Камерон. – Казань: Логос, 2000. – 250 с.
3. Figley, C. R. Psychometric Review of Compassion Fatigue Self-Test / C. R. Figley, B. H. Stamm // *Measurement of Stress, Trauma and Adaptation*. – 1996. – № 3. – P. 155–163.
4. Влах, Н. И. Эмоциональное выгорание у представителей «помогающих» профессий / Н. И. Влах // *Вестник Южно-Уральского гос. ун-та*. – 2015. – № 4. – С. 15–18.

5. Скугаревская, М. М. Диагностика, профилактика и терапия синдрома эмоционального выгорания / М. М. Скугаревская. – Минск: БГМУ, 2003. – 140 с.
6. Adams, R. E. The Compassion Fatigue Scale: Its Use with Social Workers Following Urban Disaster / R. E. Adams, C. R. Figley // Research on Social Work Practice. – 2008. – P. 238–250.
7. Магомед-Эминов, М. Ш. Трансформация личности в экстремальной ситуации пандемии COVID-19 / М. Ш. Магомед-Эминов // Зейгарниковские чтения. Диагностика и психологическая помощь в современной клинической психологии: проблема научных и этических оснований: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 18–19 нояб. 2020 г. – М.: Изд-во ГБОУ ВПО МГППУ, 2020. – С. 102–104.
8. Экман, П. Психология сострадания / П. Экман. – СПб.: Питер, 2017. – 160 с.
9. Одинцова, М. А. Оценка травматического жизненного события педагогами / М. А. Одинцова, А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. – 2017. – № 1. – С. 66–72.
10. Аминов, Н. А. Новые принципы современной дидактики: монография / Н. А. Аминов, В. С. Чернявская; Владивосток. гос. ун-т экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – 182 с.
11. Лобанов, А. П. Соотношение социального интеллекта и стратегий принятия решений у студентов магистратуры / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. П. Радчикова // Когнитивные исследования на современном этапе (КИСЭ-2017): материалы Всерос. конф, 30 окт. – 3 нояб. 2017 г. / Казан. (Приволж.) федер. ун-т. – Казань, 2017.
12. Лобанов, А. П. Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий / А. П. Лобанов, Д. А. Орлова // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 6. – С. 30–35.
13. Лобанов, А. П. Усталость от сострадания и ее взаимосвязь с чертами личности большой пятерки / А. П. Лобанов, Д. А. Орлова // Весці БДПУ. – 2020. – № 1. – С. 53–56.
14. Орлова, Д. А. Усталость от сострадания и эмоциональная компетентность приемных родителей / Д. А. Орлова, А. П. Лобанов // Измерение в психологии: наука, практика, жизнь: материалы науч.-практ. конф., 18–19 сент. 2019. – Владивосток: ВГУЭС, 2019. – С. 172–177.

(Дата подачи: 15.02.2023 г.)

М. М. Карнелович

Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы, Гродно

M. Karnialovich

Grodno State University of Yanka Kupala, Grodno

УДК 159.942.4:316.613.4:331.101.4:378

СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

RELATIONSHIP BETWEEN ANXIETY AND EMPATHY OF STUDENTS

В статье раскрываются личностные аспекты проблемы профессионального развития будущих специалистов. Представлены результаты эмпирического исследования связи тревожности и эмпатии у студентов, раскрыта специфика направленности и содержания выявленных связей тревожности (ситуативного и личностного ее видов) и эмпатийных тенденций в выборках студентов разного пола и специальности (на примере филологического и математического профилей обучения). Обоснованы направления психологической помощи студентам с высоким уровнем тревожности и методы развития эмпатии как социально-личностной компетенции будущего специалиста. Результаты исследования представляют интерес для психологов и преподавателей учреждений высшего образования.

Ключевые слова: социально-личностные компетенции специалиста; тревожность (ситуативная и личностная); коррекция тревожности; эмпатия; развитие эмпатии.

The article reveals the personal aspects of the problem of professional development of future specialists. The results of an empirical study of the relationship between anxiety and empathy among students are presented, the specifics of the direction and content of the identified relationships of anxiety (situational and personal types) and empathic tendencies in samples of students of different sexes and specialties (on the example of philological and mathematical education profiles) are disclosed. The directions of psychological assistance to students with a high level of anxiety and methods for the development of empathy as a social and personal competence of a future specialist are substantiated. The results of the study are of interest to psychologists and teachers of higher education institutions.

Keywords: social and personal competencies of a specialist; anxiety (situational and personal); anxiety correction; empathy; empathy development.

Одной из значимых задач, которые призвана решать высшая школа в деле профессиональной подготовки специалистов, является формирование субъекта труда, владеющего компетенциями, необходимыми для межличностного взаимопонимания и реализации диалога. В социально-психологической традиции при анализе феноменов взаимной перцепции значимыми рассматриваются не только процессы идентификации, рефлекс-

сии, интерпретации, атрибуции, но также анализируется специфический по природе механизм – эмпатия. Его еще называют безоценочным эмоциональным по механизму пониманием в общении [1–3].

В научном лексическом словаре определены формы и «ипостаси» эмпатии как механизма взаимного социального познания. В значении психического процесса эмпатию трактуют как механизм переживания и сопереживания другому лицу в сложной ситуации [4; 5]. Если об эмпатии говорить как об индивидуальном, личностно-характерологическом качестве, то ее следует толковать как способность к распознаванию эмоциональных переживаний других людей и реализации соответствующего отклика в актах сопереживания и сочувствия [2; 3].

Многие исследователи (К. Роджерс, Т. Гаврилова, В. Долгова, А. Козина, С. Кондратьева, Г. Михальченко, Н. Синягина, М. Тюлин, Е. Хрусталева и др.) обращались к эмпатии и включали ее в ряд свойств, профессионально востребованных в деятельности воспитателя, учителя, психолога. Особенно эмпатийными призваны быть те, кто включен в процесс общения при работе с людьми в ситуациях, получивших категорию «актуализирующих» человечность и гуманистичность. Отечественные и зарубежные специалисты вторят друг другу, используя термин при анализе социально-психологического контура взаимодействия и условия лучшего взаимопонимания партнеров в диаде.

Когда речь заходит о развитии эмпатии и его детерминантах, то подразумевать следует задачу формирования эмоционального интеллекта через процессы когнитивизации, осмысления возникающих эмоций и чувств, а также процесс поиска моральных оснований, на которых буду формироваться нравственно окрашенные аттитуды к другим, гуманистическая направленность поступков.

В сложную архитектуру эмпатии вовлечены многие психические процессы и свойства. К когнитивному компоненту принято относить понимание субъектом эмпатии настроения объекта (другого лица) без надобности изменения своего исходного чувства. Процессы актуального сопереживания другому и сочувствия относят к эмоциональному, или аффективному, компоненту эмпатии. Поведенческий, или действенный, отражает активную поддержку, реальное содействие объекту эмпатического отклика [6–8].

Эмпатия как специфичное умение отзываться на объект, его состояние, чувства, переживания опирается на базисные, индивидуально-характерологические черты субъекта и ценности, разделяемые им лично. Склонному проявлять эмпатию к другим субъекту приписываются следующие характеристики и компетенции: способность глубоко проникать «за грань» субъективной реальности объекта, «не теряя свою душу» в процессе познания; аттитуды толерантности в отношении эмоций, воспринимаемых у другого (объекта). Ценится умение адаптировать процессы своего познания к пер-

спективе и пониманию ситуации с точки зрения другого, чтобы постичь во всей глубине эмоции и чувства, переживаемые объектом эмпатии [3; 9].

Говоря о мастерстве в эмпатии, следует обращаться к технологиям специального обучения [4] через тренинг свойств сензитивности и наблюдательности, самоанализа и анализа других по невербальным сигналам, способности эмпатийно слушать и говорить, действовать по зову эмоционального отклика.

Можно выделить следующие группы психологических факторов развития эмпатийности личности: понимание своих чувств и переживаний, самоопределенность и самоидентичность; эмоционально-образная память, внимательность и воображение; когнитивная сложность, неподдельный интерес, внимательное и доброжелательное отношение к людям. Внешними факторами развития эмпатийности личности являются: моделирование эмпатического контактирования и взаимодействия, обучение качествам эмпатии, воспитание положительным примером. Развитию эмпатийности способствуют и другие средства, в том числе средства массовой информации и культуры [1; 2; 9].

Специфика работы и жизни современного выпускника создает запрос на определенные его личностные качества. Среди последних важным будет и эмпатия в отношениях с людьми. В разных сферах осуществления субъектной активности (социальной, деловой, родительской, супружеской и др.) человеку нужны соответствующие элементы эмпатии. Если при проведении одних видов работ в профессиональном труде достаточно адекватной коммуникации и диалога с партнером по проекту, то в процессе реализации социально-психологических задач, поддержания благоприятного климата в команде необходимы также сопереживание и оказание конкретной помощи нуждающимся в ней субъектам взаимодействия.

Студенческий период насыщен многими ответственными событиями, которые могут сопровождаться переживаниями тревоги, что вполне естественно. Понимание того, что нет необходимости устранять тревогу вообще, ее адаптивный характер полезен в рамках умеренного и слабого уровней, раскрывается в современных трудах и эмпирических исследованиях [10; 11]. Тревожность как реакция на ситуацию и тревожность как черта, устойчиво проявляющаяся у личности, – разные по своему эффекту и значимости для здоровья и устойчивости к нагрузкам ежедневного характера [12]. Следует усматривать проблему, если тревога приобретает неадаптивные формы, негативным образом влияющие на учебную деятельность и межличностное взаимодействие студентов. Если склонность к тревоге закрепится как устойчивое свойство личности будущего специалиста, это будет препятствовать его профессиональному росту и эмоциональному благополучию при реализации трудовых задач [7].

Видится обоснованным следующий предварительный вывод: если свойство эмпатии, как правило, необходимо повышать, то свойство тревожности

у будущих специалистов следует корректировать (снижать) в случае ее высокого уровня выраженности. Тем важнее эмпирически выяснить содержание и направленность связи между двумя рассматриваемыми свойствами у студентов с учетом их пола и специальности. Этому посвящено представленное исследование.

Методологическую и теоретическую основу научного поиска при выявлении тревожности студентов составили теоретические концепции А. Фрейда, Ч. Рикрфта, А. Мэя, А. Маслоу, Р. Роджерса, А. Н. Прихожан, Ч. Спилбергера; относительно понимания феномена эмпатии – труды В. В. Бойко, В. И. Казаренкова, Г. М. Михальченко, И. М. Юсупова, зарубежные концепции М. Н. Davis, J. Decety, M. Meyer.

Для сбора эмпирического материала в студенческой выборке нами выбраны методика Ч. Д. Спилбергера по определению ситуационной и личностной тревожности, а также опросник уровня эмпатии В. В. Бойко. Обработка данных, полученных на выборке, производилась по правилам описательной и математической статистики. Корреляционный анализ по методу Ч. Э. Спирмена был применен, чтобы установить взаимосвязи между переменными (тревожностью и эмпатией студентов). Расчеты проводились в программе статистического анализа STATISTICA 10.0.

Базой исследования выступили филологический факультет и факультет математики и информатики учреждения образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». В исследовании приняли участие 104 студента бакалавриата разных курсов: 54 девушки и 50 юношей, в том числе 46 – студенты-филологи и 58 – студенты-математики.

Проанализируем выявленные корреляции (уровень значимости $p \leq 0,05$) между тревожностью и эмпатическими тенденциями у студентов разного пола и разных специальностей – филологической и математической.

У девушек картина корреляций ярко свидетельствует о связи двух феноменов (таблица 1). Чем выше тревожность как ситуационно обусловленная реакция и как индивидуально-характерологическая черта, тем выше склонность девушек понимать эмоции и переживания другого, создавать атмосферу доверия, уметь замечать нюансы переживаний объекта эмпатии. Положительно направленные интеркорреляции между тревожностью и эмпатическими тенденциями, отражающими готовность и способность проявлять эмпатию в общении, у девушек достигают уровня средних по силе связей. Это эмоциональный канал и интуиция в структуре эмпатии, проникающая способность создавать атмосферу искреннего общения, идентификация с партнером по общению в структуре эмпатии, что в итоге сказывается и на общем показателе изучаемого свойства.

Таблица 1

Корреляции между тревожностью и эмпатией у девушек

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Эмоциональный канал в структуре эмпатии	0,516632	0,548049
Интуитивный канал в структуре эмпатии	0,434417	0,475582
Установки, препятствующие проявлению эмпатии	-0,379915	-0,352248
Проникающая способность в структуре эмпатии	0,567040	0,598384
Идентификация в структуре эмпатии	0,580843	0,638127
Общий индекс выраженности эмпатии	0,595480	0,625788

Примечание: полужирным шрифтом выделены корреляции, достигшие уровня значимости $p \leq 0,05$.

По-видимому, осознавая свои переживания, будучи чрезмерно чувствительными к стимулам со стороны окружающих, их оценкам, рефлексирова свои эмоции, высокотревожные девушки склонны с большим пониманием относиться к переживаниям других людей, быть внимательными к их чувствам в большей мере, чем низкотревожные представительницы «слабого» пола. При этом выявлены отрицательные связи между тревожностью у девушек и установками, препятствующими проявлению эмпатии (связь умеренная по силе). Это значит, чем более девушки склонны быть тревожными во многих ситуациях, тем менее они будут развивать установки не проявлять соучастие и сопереживание к другим.

У студентов мужского пола «логика» связей между эмпатией и тревожностью несколько иная, чем у девушек (таблица 2).

В выборке юношей выявлены положительные, умеренные по силе связи между тревожностью и общим уровнем эмпатии личности, проникающей способностью в эмпатии, установками, препятствующими проявлению эмпатии. Чем более юноши склонны быть тревожными личностями во многих ситуациях, тем более они стремятся «защититься» от переживаний других, склонны искать возможность дистанцироваться, не проявлять соучастие и сопереживание к другим, то есть стремятся осуществлять самоохранительное поведение. (Напомним, у девушек, напротив, выявленная значимая связь между тревожностью и установками против эмпатии является отрицательной).

Вместе с тем чем более юноши тревожны, тем они выше оценивают свои способности создавать атмосферу соучастия и доверия в ходе общения и тем выше их общий показатель эмпатии к другому. Остальные

корреляции не достигли уровня достоверности $p \leq 0,05$, поэтому нами не учитывались.

Таблица 2

Корреляции между тревожностью и эмпатией у юношей

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Эмоциональный канал в структуре эмпатии	0,260309	0,315380
Интуитивный канал в структуре эмпатии	0,329268	0,216524
Установки, препятствующие проявлению эмпатии	0,551236	0,629626
Проникающая способность в структуре эмпатии	0,425576	0,422357
Идентификация в структуре эмпатии	0,284421	0,341731
Общий индекс выраженности эмпатии	0,648382	0,621490

Примечание: полужирным шрифтом выделены корреляции, достигшие уровня значимости $p \leq 0,05$.

Обратимся к анализу специфичности связей тревожности и эмпатии у студентов разных специальностей на примере математического и филологического профилей (таблицы 3, 4).

Таблица 3

**Корреляции между тревожностью и эмпатией
у студентов математических специальностей**

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Эмоциональный канал в структуре эмпатии	0,195551	0,067586
Интуитивный канал в структуре эмпатии	-0,174658	-0,167202
Установки, препятствующие проявлению эмпатии	-0,557834	-0,330108
Проникающая способность в структуре эмпатии	0,581191	0,339657
Идентификация в структуре эмпатии	0,419604	0,406656
Общий индекс эмпатии	0,204833	0,295410

Примечание: полужирным шрифтом выделены корреляции, достигшие уровня значимости $p \leq 0,05$.

Таблица 4

**Корреляции между тревожностью и эмпатией
у студентов филологических специальностей**

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
Эмоциональный канал в структуре эмпатии	0,360232	0,182981
Интуитивный канал в структуре эмпатии	–0,628101	–0,212630
Установки, препятствующие проявлению эмпатии	–0,593096	–0,551479
Проникающая способность в структуре эмпатии	0,622599	0,574918
Идентификация в структуре эмпатии	0,456930	0,364890
Общий индекс выраженности эмпатии	0,631499	0,619387

Примечание: полужирным шрифтом выделены корреляции, достигшие уровня значимости $p \leq 0,05$.

У студентов обоих профилей образования содержание и направленность выявленных корреляций ярко свидетельствуют о связи двух феноменов – склонности студентов к тревожности и проявлению эмпатии во взаимодействии. Чем выше тревожность как ситуационно обусловленное свойство и индивидуально-характерологическая черта, тем выше склонность студентов независимо от специальности понимать эмоции и переживания другого, создавать атмосферу доверия, уметь замечать нюансы переживаний других. Положительно направленные интеркорреляции между тревожностью и эмпатическими тенденциями, отражающими готовность и способность личности проявлять эмпатию в общении, у студентов обеих специальностей достигают уровня умеренных и средних по силе связей – это проникающая способность создавать атмосферу искреннего общения, идентификация с партнером по общению в структуре эмпатии и общий индекс свойства эмпатии.

Установки, препятствующие эмпатии, обратным образом связаны с тревожностью студентов: и ситуационной, и личностной ее видами. Чем более будущие математики и филологи склонны быть тревожными личностями во многих ситуациях, тем менее они стремятся дистанцироваться и «защититься» от переживаний других и будут склонны проявлять соучастие и сопереживание к другим.

«Канал», связанный с использованием интуиции в структуре эмпатии, у студентов филологического факультета обратно связан с ситуационной тревожностью личности. Таким образом, чем выше тревожность применительно к ситуациям, тем ниже у студентов-филологов самооценка интуитивных показателей в структуре эмпатии как способности улавливать без осознания эмоции и чувства партнера.

По результатам эмпирического исследования видится необходимость обозначить направления и принципы сопровождения студентов в процессах развития эмпатии и коррекции тревожности. Психологическая помощь, оказываемая студентам, у которых выявляется повышенный уровень тревожности, должна направляться на решение следующих задач: обучение студентов правильным действиям для снижения тревоги в объективно и субъективно стрессогенных ситуациях, индивидуальное консультирование и коррекционные занятия для повышения самооценки. Важно помочь юношам и девушкам сформулировать личные критерии успеха, найти способы расширения вариантов копинга, более адаптивных по сравнению с имеющимися в их репертуаре. Следует продумать список необходимых навыков и реализовывать их функциональную тренировку, сначала в ситуациях занятий, а затем – в реальных условиях. Подобного рода помощь студентам, имеющим высокий уровень тревожности, призвана быть не единичной и ограниченной одним-двумя занятиями, а системно организованной, ориентированной на работу с личностью в целом.

Практику повышения у студентов эмпатийных тенденций целесообразно строить с опорой на сильные стороны личности, процессы групповой динамики и техники эффективного межличностного взаимодействия. Представляется наиболее удачным вариантом организация социально-психологического тренинга эмпатии, включающего упражнения, в ходе которых проигрываются ситуации общения, требующие эмоционального отклика и соучастия, обсуждения полезности и эффекта эмпатии для ее субъекта и объекта как взаимодействующих сторон, тренировки умений эмпатийного слушания собеседника, построения эмпатийных фраз. Эти и другие практики помогут студентам развивать коммуникативные компетенции и переосмыслить значение проявления эмпатии во взаимодействии с другими в умеренной ее степени как полезное, необходимое качество.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты и соответствующие рекомендации могут быть приняты специалистами социально-психологических служб университетов при реализации задач снижения тревожности у студентов с учетом их пола и развития эмпатии как механизма понимания и диалогического взаимодействия, а также использоваться при организации тренингов по формированию универсальных социально-личностных компетенций студентов, требуемых в профессиональной деятельности согласно образовательному стандарту специальностей.

Список использованных источников

1. Казаренков, В. И. Эмпатия в межличностном взаимодействии иностранных студентов / В. И. Казаренков, Г. М. Каменева, И. Е. Быстренина // Психолого-педагогический поиск. – 2022. – № 2. – С. 107–116.

2. *Карнелович, М. М.* Эмпатийность и рефлексивность как детерминанты этнической толерантности студентов русской и белорусской общностей / М. М. Карнелович, В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Вестник университета. – 2020. – № 7. – С. 199–205.
3. *Decety, J.* From emotion resonance to empathic understanding: a social developmental neuroscience account / J. Decety, M. Meyer // Development and Psychopathology. – 2008. – № 20. – P. 1053–1080.
4. *Михальченко, Г. Ф.* Развитие эмпатии в процессе профессиональной подготовки социального педагога / Г. Ф. Михальченко // Актуальные проблемы современной психологии: сб. науч. ст. / редкол.: А. М. Колышко, Т. К. Комарова, К. В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2018. – С. 58–66.
5. *Davis, M. H.* Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach / M. H. Davis // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – № 44. – P. 113–126.
6. *Василюк, Ф. Е.* Семиотика и техника эмпатии / Ф. Е. Василюк, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 3–14.
7. *Казаренков, В. И.* Связь эмоциональных свойств студентов и их поведения в межличностных конфликтах / В. И. Казаренков, М. М. Карнелович, Т. Б. Казаренкова // Психолого-педагогический поиск. – 2021. – № 1. – С. 121–131.
8. *Буравцова, Н. В.* Взаимосвязь психологического пространства личности и эмпатии студентов-педагогов и психологов / Н. В. Буравцова // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 9–10. – С. 89–97.
9. *Юсупов, И. М.* Вчувствование. Проникновение. Понимание / И. М. Юсупов. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1993. – 199 с.
10. *Астапова, В. М.* Тревога и тревожность: хрестоматия / В. М. Астапова. – М.: Пер СЭ, 2017. – 240 с.
11. *Мэй, Р.* Смысл тревоги / Р. Мэй; пер. с англ. М. И. Заваловой и А. Ю. Сибуриной. – Киев: PSYLIB, 2005. – 432 с.
12. *Карандашев, В. Н.* Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию / В. Н. Карандашев, Ч. Спилбергер, М. С. Лебедева. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.

(Дата подачи: 23.02.2023 г.)

Д. В. Кудашевич, М. М. Карнелович
Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы, Гродно

D. Kudashevich, M. Karnialovich
Grodno State University of Yanka Kupala, Grodno

УДК 159.9

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

STUDENTS' IDEAS ABOUT ROMANTIC RELATIONSHIPS

В статье рассматривается проблема романтических отношений как фактора развития личности студентов. Раскрыты основные методологические подходы к изучению романтических отношений. Представлены результаты эмпирического исследования представлений юношей и девушек о романтических отношениях как феномене межличностного взаимодействия. Описаны основные характеристики, составляющие содержание данного понятия. Полученные результаты могут быть использованы в психологическом консультировании студентов по вопросам межличностных отношений и учитываться при разработке программ коррекции.

Ключевые слова: романтические отношения; любовь; взаимопонимание; симпатия; студенты.

The article deals with the problem of romantic relationships as a factor in the development of students' personality. The main methodological approaches to the study of romantic relationships are revealed. The results of an empirical study of the ideas of boys and girls about romantic relationships as a phenomenon of interpersonal interaction are presented. The main characteristics that make up the content of this concept are described. The obtained results can be used in psychological counseling of students on interpersonal relations and taken into account when developing correction programs.

Keywords: romantic relationships; love; mutual understanding; sympathy; students.

Межличностные отношения являются важнейшей сферой жизнедеятельности человека. Понимание их истоков приближает исследователей к разрешению проблем развития общества, семьи и отдельной личности. В студенчестве определяются особенности взаимоотношений личности с окружающими, которые влияют на ее формирование и развитие. Появление предмета любви – крайне значимое событие в жизни каждого юноши или девушки, вызывающее разнообразные эмоции и переживания. Именно в данном периоде появляется новая форма близкого взаимодействия, посредством которой удовлетворяется потребность молодых людей в привязанности – романтические отношения. Однако в настоящее время в отечественной и зарубежной психологии нет единого подхода к пониманию данного феномена.

Прежде всего, изучение романтических отношений тесно связано с научным поиском и созданием психологических концепций любви. В западной психологии данные понятия начали исследовать в конце XIX – начале XX в. психоаналитики З. Фрейд, К. Г. Юнг, А. Адлер, К. Хорни, Э. Эриксон, Э. Берн, экзистенциальные и гуманистические психологи В. Франкл, Э. Фромм, Р. Мей, А. Маслоу и др. Во второй половине XX в. резко увеличилось количество работ по проблемам любви и романтических отношений, стали создаваться методические инструменты и проводиться экспериментальные исследования отношений.

Обобщая классические теории личности в контексте анализа любви и ее роли в построении межличностных отношений, следует указать на то, что прослеживается постепенный переход от изучения чисто физиологических основ данного феномена к более глубокому экзистенциальному анализу.

Онтологический и ценностно-смысловой аспекты любви и романтических отношений стали рассматриваться преимущественно в отечественной психологии. Зарубежные исследования направлены скорее на изучение эмоционально-поведенческих и когнитивно-поведенческих проявлений.

В современной зарубежной психологии существует несколько подходов к исследованию романтических отношений:

1. *Биосоциальный подход.* Процесс полового созревания, который начинается в подростковом возрасте, а также наличие репродуктивного поведения опосредуют выбор тех отношений, которые соотносятся с контекстом развития. Эта предпосылка лежит в основе большей части существующих исследований влияния полового развития на изменение отношений студентов со взрослыми и сверстниками, особенно сверстниками другого пола. Результаты исследований предполагают, что репродуктивное созревание может тормозиться физической близостью с родителями и ускоряться на расстоянии от них, что минимизирует инбридинг и тем самым повышает репродуктивную способность и связано с последующим романтическим и сексуальным поведением.

2. *Экологический подход.* Подчеркивает влияние культурного и социального контекста, которые либо ограничивают, либо поощряют близкие отношения, наделяют их смыслом и значимостью. С этой точки зрения события, происходящие в данных условиях, неизбежно влияют на романтические отношения студентов, которые, в свою очередь, могут влиять на эти условия. Среди таких особенностей можно выделить исторические, социальные, экономические, политические, географические, культурные, институциональные и общественные условия и характеристики, формирующие опыт межличностного взаимодействия.

3. *Межличностный подход.* Здесь подчеркивается природа и процессы изменения социальных отношений студентов и вклад этих изменений в индивидуальное развитие. В подростковом и юношеском возрасте привязанность в семейных отношениях сохраняется, хотя часто в иных формах, чем

в более раннем возрасте, а отношения с друзьями и романтическими партнерами выходят на первый план [1].

Таким образом, исходя из очевидной значимости романтических отношений для развития личности в студенчестве, целью исследования является изучение представлений юношей и девушек о романтических отношениях как феномене межличностного взаимодействия.

Метод сбора эмпирических данных – авторская анкета.

Методы обработки эмпирических данных – описательная статистика, квартилизация.

Выборку составили 170 человек (95 девушек и 75 парней). Респонденты – студенты дневной формы обучения УО «Гродненский государственный медицинский университет». Возрастной диапазон испытуемых – 18–22 года.

В результате исследования были получены блоки качеств, которые подверглись ранжированию и квартилизации. Это позволило определить наиболее часто используемые студентами мужского и женского пола характеристики при описании понятия «романтические отношения» (таблица).

Таблица

Результаты квартилизации характеристик, составляющих содержание понятия «романтические отношения»

Фиксируемые характеристики	Частота фиксирований	Абсолютный ранг	Относительный ранг	Процентиль (%)	Квартиль
Любовь	40	15	15	93,3	Q1
Взаимопонимание	29	14	14	86,6	
Близость	21	13	13	80	
Доверие	16	12	12	73,3	Q2
Уважение	11	11	11	66,6	
Поддержка	10	10	10	60	
Комфорт	9	9	8,5	50	
Забота	9	8	8,5	50	Q3
Отношения до брака	7	7	7	40	
Ближе, чем дружба	6	6	6	33,3	
Романтика	5	5	4,5	23,3	Q4
Трудности	5	4	4,5	23,3	
Общие интересы	4	3	3	13,3	
Симпатия	3	2	2	6,6	
Сексуальное поведение	2	1	1	3,3	

В первый квартиль вошли наиболее значимые для большинства студентов характеристики романтических отношений. Потребность в любви крайне актуальна в период юношества и ранней зрелости, когда необходимой задачей развития является поиск партнера для создания романтических отношений и семьи. Успех в решении данной задачи, по мнению Э. Эриксона, опосредует выход из кризиса «интимность – изоляция» [2].

Н. В. Гончарова в своем исследовании показала: любовь входит в число наиболее важных жизненных планов в юности (45 %); любовь, по мнению большинства юношей и девушек (90 %), оказала положительное влияние на их жизнь. Многие участники исследования (95 %) отмечают положительное влияние романтической любви на их личностное развитие. Небольшая группа юношей и девушек считают, что любовь сыграла негативную роль в их жизни (5 %). Желание дружбы и любви в этом возрасте высоко. Для молодых людей и девушек была характерна тенденция: важнее быть любимым (80 %), чем любить (70 %) [3].

Объективные и субъективные трудности в разграничении понятий «любовь» и «романтические отношения» существуют не только в представлениях юношей и девушек, но и в психологической науке в целом. Ранее мы указывали, что романтические отношения долгое время изучались в рамках концепций любви.

Период студенчества характеризуется установлением новых, более зрелых отношений с противоположным полом, которые требуют когнитивной и эмоциональной зрелости, определяется стиль поведения в ситуациях взаимодействия с партнером. Поддержание близких эмоциональных связей, основанных на глубокой привязанности, является главной мотивацией общения юношей и девушек. Взаимопонимание между романтическими партнерами предполагает межличностное познание и основано на общности взглядов и убеждений. Молодые люди стремятся понять себя и другого.

Одной из значимых характеристик романтических отношений является качество взаимодействия, определяющее степень, в которой партнеры проявляют уважение, поддержку и заботу. Отношения низкого качества характеризуются раздражением, антагонизмом и особенно высоким уровнем конфликтности или контролирующего поведения. Высококачественные отношения связаны с показателями продуктивности и благополучия членов романтической диады [1]. Опыт построения близких отношений учит молодых людей быть ответственными и преданными, заботиться, уважать и разделять вместе с партнером трудности. Результаты нашего исследования доказывают высокое значение уважения, поддержки и заботы в романтических отношениях, данные характеристики вошли во второй квартиль.

Далее испытуемые указали качества, которые отражают динамику развития изучаемого феномена. До подросткового возраста общение обычно происходит со сверстниками того же пола; большинство дружеских пар

однополые. Принадлежность к разнополым группам возникает в раннем и среднем подростковом возрасте и способствует переходу от однополной дружбы к диадным романтическим отношениям. По мере того, как подростки вступают в социальные группы с разнополыми сверстниками, возможность отношений увеличивается за счет знакомства с потенциальными романтическими партнерами, а также наблюдения за моделями романтических межгендерных взаимодействий сверстников. Достигая студенческого возраста, молодые люди все больше времени проводят со сверстниками другого пола и романтическими партнерами. К ранней зрелости это время еще больше увеличивается. Кроме того, умение строить близкие дружеские отношения способствует формированию более близких романтических отношений.

Точно так же качественное романтическое взаимодействие в студенчестве связано с высокой вероятностью построения позитивных семейных отношений, основанных на здоровой привязанности в ранней зрелости, в то время как подростковые отношения, которые привели к ранним бракам, как правило, характеризуются высоким риском семейной неудовлетворенности и развода [1].

В студенческом возрасте молодые люди ищут не просто романтического партнера, а спутника жизни. Романтические отношения в данный период рассматриваются как отношения до брака, происходит углубление чувств между партнерами, усиливаются установки на верность, заботу и взаимную поддержку. Это становится возможным благодаря наличию определенного уровня когнитивной и эмоциональной зрелости. Исследования также показывают, что в большинстве пар юноши и девушки воспринимают себя и своих партнеров как в равной степени вносящих эмоциональные ресурсы, разделяющих власть и ответственность за принятие решений в отношениях [4].

В последний квартал вошли характеристики, которые также описывают романтические отношения, но при этом не имеют весомого значения. Наличие симпатии и общих интересов является важным основанием для начала романтического взаимодействия. Впечатления друг о друге, которые быстро формируются у молодых людей во время свиданий, дают определенное представление о совместном будущем. Несмотря на то, что позитивное эмоциональное отношение является одним из факторов интеграции людей и сохранения психологического комфорта, в своей динамике симпатия может достигать напряженности, переходя в страстное увлечение либо прочную привязанность, а может закончиться охлаждением, разочарованием, даже перейти в антипатию и неприязнь. Таким образом, одной симпатии недостаточно для построения длительных романтических отношений.

Мечты о любви в студенчестве приводят к идеализации и романтизации отношений. Потребность молодых людей в самораскрытии часто переже-

шивает интерес к партнеру, побуждает не столько выбирать объект романтической привязанности, сколько придумывать его. При этом юноши и девушки стремятся скорее к эмоциональной близости и пониманию, нежели к сексуальному удовлетворению, эротические мотивы не осознаются и уходят на второй план.

Становление романтических отношений предполагает прохождение субъектом через трудные жизненные ситуации разного содержания и приводят к разным исходам. В процессе взаимодействия у студентов могут возникать негативные чувства, такие как ревность, зависть, ненависть. Молодые люди, имеющие романтического партнера, чаще подвержены перепадам настроения, более конфликтны, чем сверстники. Однако нам мало что известно о тех характеристиках романтических отношений, которые опосредуют рискованное поведение или оказывают негативное влияние на психическое развитие юношей и девушек. Например, современные исследования показывают, что не романтические отношения как таковые, а расставание с партнером способствует возникновению первого эпизода большого депрессивного расстройства [5].

Проведенное эмпирическое исследование показывает, что романтические отношения в представлениях студентов выступают как позитивный феномен межличностного взаимодействия, реализующий потребность в любви, понимании, поддержке и заботе.

Список использованных источников

1. *Collins, W. A.* Adolescent romantic relationships / W. A. Collins, D. P. Welsh, W. Furman // *Ann. Rev. Psychol.* – 2009. – Vol. 60, № 25. – P. 1–22.
2. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
3. *Гончарова, Н. В.* Изучение отношения юношей и девушек к романтической любви [Электронный ресурс] / Н. В. Гончарова, Т. И. Меньшикова. – 2011. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2011/10/196>. – Дата доступа: 26.03.2020.
4. Interaction and relationship quality in late adolescent romantic couples / R. V. Galliher [et. al.] // *J. of Soc. and Pers. Relationships*. – 2004. – Vol. 21. – P. 203–216.
5. *Joyner, K.* You don't bring me anything but down: adolescent romance and depression / K. Joyner, J. R. Udry // *J. Health Soc. Behav.* – 2000. – Vol. 41. – P. 369–91

(Дата подачи: 24.02.2023 г.)

Н. С. Куралович

Республиканский институт высшей школы, Минск

N. Kuralovich

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 316.64:374.7

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФЕНОМЕНУ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ»: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING PHENOMENON: A REVIEW OF FOREIGN MODELS

В статье проводится анализ понятийно-терминологического поля, включающего разные подходы к феномену «психологическое благополучие» сквозь призму позитивной психологии. Определен обширный смысловой круг понятий, связанных с психологическим благополучием. Суммируя известные зарубежные модели, в обзорной статье описываются исследования феномена психологического благополучия как многомерные и концептуально расплывчатые. При этом малоизученным остается исследование субъективных факторов психологического благополучия педагога в системе дополнительного образования взрослых, а также слушателя при построении образовательной траектории.

Ключевые слова: позитивная психология; психологическое благополучие; счастье; субъективное благополучие; гедонистический подход; эвдемонистический подход; субъекты образовательного процесса.

The article analyzes the conceptual and terminology field, which includes different approaches to the phenomenon of «psychological well-being» through the prism of positive psychology. A wide range of concepts related to psychological well-being has been defined. Summing up well-known foreign models, the review article describes the research of the phenomenon of «psychological well-being» as multidimensional and conceptually vague. At the same time, the study of subjective factors of psychological well-being of the teacher in the system of additional education of adults, as well as the listener in the construction of the educational trajectory remains little studied.

Keywords: positive psychology; psychological well-being; happiness; subjective well-being; hedonistic approach; eudemonic approach; subjects of the educational process.

Феномен «психологическое благополучие» традиционно рассматривают сквозь призму гуманистической психологии. Через самореализацию полноценно функционирующая личность находится в состоянии «творческого синтеза» между соответствием запросам социального окружения и развитием собственной индивидуальности. А. Маслоу и К. Роджерс развернули ракурс исследований на положительные аспекты человеческого бытия, стали изучать то, что помогает человеку жить лучше и предотвратить нарушения, противо-

поставив тем самым себя традиционной психологии, которая ориентирована на коррекцию нарушений, дисфункций и деприваций.

На сегодняшний день существует довольно обширный семантический круг понятий, на стыке с которыми находится понятие «психологическое благополучие»: «счастье», «психическое благополучие»/«психическое здоровье», «субъективное благополучие». И здесь важно четко ограничить понятийный круг, чтобы не произошла синхронизация и исследователь не выступал синонимайзером понятий.

В 1990-х гг. американский психолог М. Селигман провел ряд научных экспериментов, которые позволили понять феноменологию счастья, мышления, оптимизма, удовлетворенности жизнью. Он обосновал и доказал «формулу счастья» [1], которая была разработана для того, чтобы показать, комбинация каких факторов делает практически любого человека здоровым, счастливым и удовлетворенным жизнью:

- положительные эмоции – регулярное переживание положительных эмоций создает ощущение моментов счастья;
- вовлеченность – использование своих сильных сторон в повседневной работе и личной жизни, «переживание потока», когда работа идет хорошо;
- взаимоотношения – поддержание с окружающими доверительных отношений, основанных на общности интересов;
- смысл – осознание своих целей в жизни и способов ее реализации;
- достижения – способность достигать собственные цели и испытывать личный успех.

Таким образом, родоначальником позитивной психологии традиционно считают М. Селигмана, хотя он скорее объединил разнообразные теоретические представления в единую платформу для придания импульса новому вектору исследований. «Цель позитивной психологии – приступить к катализации изменения фокуса психологии от поглощенности лишь тем, чтобы исправлять плохое в нашей жизни, к тому, чтобы строить позитивные качества» (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, p. 5) [2]. К 2000-м гг. жизненно необходимым и популярным стало направление профилактической работы, которая делала акцент на укрепление психического здоровья, психологического благополучия. «Позитивные силы выполняют буферную функцию, защищая от невзгод и предупреждая развитие болезненных отклонений. Ориентированные на работу с ними наука и практика переориентируют психологию в направлении двух забытых миссий – делать нормальных людей более сильными и продуктивными и способствовать актуализации высшего человеческого потенциала» (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, p. 8) [2].

Однако со временем пришло понимание, что понятие «счастье», такое нетривиальное и в рамках обыденной речи, утратило специфические черты строго определенного понятия. Уже в 2011 г. М. Селигман основным предметом позитивной психологии рассматривает «психологическое благо-

получие» как конструкт, имеющий ряд измеряемых признаков и критериев. Психологическое благополучие исследуется сквозь призму общего благополучия и заключается в чувствовании себя хорошо в ситуации здесь и сейчас и физически, и ментально, и социально [1].

На стыке с понятием «психологическое благополучие» находится понятие «психическое благополучие»/«психическое здоровье». Согласно ВОЗ, «психическое здоровье – это состояние благополучия, при котором индивидuum материализует собственные способности, может справляться с нормальными жизненными стрессами, может работать продуктивно и плодотворно и в состоянии приносить пользу своему окружению [3]. Комплексный план действий ВОЗ в области психического здоровья на 2013–2030 гг. [3] рассматривает концепцию здоровья сквозь призму физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней и физических дефектов. «Психическое благополучие» позволяет человеку справляться со стрессовыми ситуациями в жизни, реализовывать свой потенциал, успешно учиться и работать, вносить вклад в жизнь общества.

Возвращаясь к феномену психологического благополучия, условно можно выделить два основных направления в исследовании, две основные формы психологического благополучия: гедонистическое и эвдемонистическое.

Гедонизм (от греч. «удовольствие») – учение в этике, считающее наслаждение высшим благом, стремление к наслаждению – принципом поведения, а моральные определения выводятся из удовольствия и страдания [4]. Представители гедонистического направления определяют психологическое благополучие как субъективное благополучие. По мнению американского психолога Э. Динера [5], гедонистическое (или субъективное) благополучие описывает накопление положительных чувств с минимальным количеством отрицательных и удовлетворенность жизнью. Гедонистическое благополучие складывается из субъективной, аффективной и когнитивной оценки собственной жизни. В эту оценку включаются рабочая ситуация, социальная среда, здоровье и личное имущество. Э. Динер разработал методику экспресс-диагностики субъективного благополучия «Шкала удовлетворенности жизнью», которая дает субъективную, аффективную и когнитивную оценки собственной жизни. Н. Брэдбёрн [5] в рамках гедонистического подхода рассматривает психологическое благополучие как достижение удовольствия через телесное удовлетворение, удовлетворение от достижения значимых целей, избегание неудовольствия. Ключевыми индикаторами являются понятия «переживание счастья» и «субъективное благополучие», а модель структуры психологического благополучия основывается на балансе непрерывного взаимодействия позитивного и негативного аффектов. Разработанный в рамках этой концепции диагностический инструментарий – методика «Шкала баланса аффектов».

Эвдемонизм (от греч. «счастье») – этическое направление, рассматривающее счастье как высшее человеческое благо, мотив и цель всех стремлений

[6]. Согласно Аристотелю, эвдемония означала способность реализовывать свой потенциал, а Эпикур полагал действительным благом удовольствие не тела, а души. Итак, для достижения счастья человеку нужны добродетель, продуктивная деятельность и соответствие своему собственному Я. По мнению американского психолога К. Рифф, люди достигают высокого уровня психологического благополучия, когда могут определять свою жизнь и видеть в ней смысл. Речь идет о благополучии через самореализацию. К. Рифф выделила шесть индикаторов психологического благополучия: самопринятие, личностный рост, смысл жизни, дизайн собственного окружения, автономия, позитивные отношения с другими [5].

На основании теоретических положений К. Рифф разработала опросник «Шкала психологического благополучия», который позволяет оценить позитивное, эффективное функционирование во всех сферах жизни: работа, общение, семейная жизнь и т. д.

Отдельно в рамках теории самодетерминации можно рассмотреть подход к психологическому благополучию Р. Райана и Э. Диси [5]. Психологическое благополучие трактуется как сохранность психофизиологических функций, основывается на удовлетворении базовых психологических потребностей: потребность в автономии; потребность в компактности; потребность связи с другими. Методика для операционализации – опросник «Индекс стремлений».

Итак, можно сделать вывод, что на сегодняшний день феномен «психологическое благополучие» следует рассматривать не как единый конструкт, а как самостоятельную и широкую область исследований с различными теоретическими ориентациями и моделями. Наиболее распространенные концепции в исследовании психологического благополучия человека на сегодняшний день – эвдемонистическое и гедонистическое направления. В эвдемонистическом направлении акцент сделан на «внешний круг», психологическое благополучие рассматривается как реализация человеком собственного потенциала через определенный вид деятельности. В гедонистическом направлении акцент делается на «внутренний круг», психологическое благополучие рассматривается как субъективное благополучие, индикаторами которого выступают понятия «счастье», «удовлетворенность жизнью», «позитивные эмоции» и т. д. Однако разделение на эти два направления весьма условно, т. к. они не дают возможности выделить основные индикаторы, факторы, характерные для различных теоретических моделей. Между подходами есть как совпадения, так и различия, которые наглядно демонстрируются в таблице, где представлена попытка на основе анализа систематизировать подходы к конструированию феномена «психологическое благополучие» в рамках понятия-терминологического поля зарубежных исследователей: направление исследования/ключевое понятие/индикаторы (факторы)/проявление в социальной жизни (показатели)/методики для операционализации.

**Подходы к конструированию феномена «психологическое благополучие»
в рамках понятийно-терминологического поля зарубежных исследователей**

Автор концепции	Направление исследования	Ключевое понятие	Индикаторы/факторы	Проявление/показатели в социальной жизни	Методики для операционализации
Представители гуманистической психологии К. Роджерс, А. Маслоу	гуманистическая парадигма	потенциальное благополучие/полноценно функционирующая личность/самоактуализация как изучение здоровых индивидов	самореализация	полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах	нет эмпирической базы, существует множество терапевтических движений самопомощи
Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Всеобъемлющий план действий в области психического здоровья на 2013–2030 гг.	концепция здоровья как состояния полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней и физических дефектов	психическое здоровье/психическое благополучие	- материализация собственных способностей; - управление нормальными жизненными стрессами; - продуктивная и плодотворная работа; - возможность приносить пользу своему окружению	способность справляться со стрессовыми ситуациями в жизни, реализовывать свой потенциал, успешно учиться и работать, вносить вклад в жизнь общества	Индекс общего (хорошего) самочувствия

Автор концепции	Направление исследования	Ключевое понятие	Индикаторы/факторы	Проявление/показатели в социальной жизни	Методики для операционализации
М. Селигман, 1990–2000 гг.	позитивная психология	счастье/ формула счастья	- положительные эмоции; - вовлеченность в повседневную работу и личную жизнь; - взаимоотношения, основанные на общности интересов; - осознание своих целей в жизни; - способность достигать собственные цели и испытывать личный успех	потенциальная готовность человека быть здоровым, счастливым и удовлетворенным жизнью	«Опросник оптимизма – ШОСТО», «Опросник оптимистического пессимистического стиля», «Опросник атрибутивного стиля» и пр.
М. Селигман, 2011 г.	позитивная психология	психологическое благополучие как конструктор, имеющий ряд признаков и критериев	- позитивные эмоции; - вовлеченность; - смысл; - достижения; - позитивные отношения	комбинация факторов дает возможность человеку жить лучше и предотвратить серьезные нарушения	элементы психологического благополучия как измеряемые конструкции

Продолжение таблицы

Автор концепции	Направление исследования	Ключевое понятие	Индикаторы/факторы	Проявление/показатели в социальной жизни	Методики для операционализации
Н. Брэдбёрн	гедонистический подход	психологическое благополучие как достижение удовольствия через телесное удовлетворение от достижения значимых целей, избегание неудовольствия	- переживание счастья; - субъективное благополучие	баланс, достигаемый при непрерывном взаимодействии позитивного и негативного аффектов	методика «Шкала баланса аффектов»
Э. Динер	гедонистический подход	гедонистическое благополучие/ субъективное благополучие	- удовлетворенность жизнью в рабочей ситуации; - удовлетворенность жизнью в социальной среде; - здоровье; - зона комфорта в личном пространстве	накопление положительных чувств с минимальным количеством отрицательных и удовлетворенность жизнью	методика экспресс-диагностики субъективного благополучия «Шкала удовлетворенности жизнью»

Автор концепции	Направление исследования	Ключевое понятие	Индикаторы/факторы	Проявление/показатели в социальной жизни	Методики для операционализации
К. Рифф	экзистенцистический подход	психологическое благополучие как субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия	- самопринятие; - личностный рост; - смысл жизни; - конструирование собственного окружения; - автономия; - позитивные отношения с другими	позитивное эффективное функционирование во всех сферах жизни: работа, общение, семейная жизнь и т. д.	методика «Шкала психологического благополучия»
Р. Райан, Э. Диси	теория самодетерминации	самодетерминация/психологическое благополучие как сохранности психофизиологических функций	- потребность в автономии; - потребность в компетентности; - потребность в связи с другими	удовлетворение базовых психологических потребностей	опросник «Индекс стремлений»

Предложенная систематизация не связана напрямую с конкретным теоретическим подходом к психологическому благополучию, а предназначена для отображения различий в компонентах феномена и не может претендовать на полноту. Обзор основных теоретических моделей дает возможность вычленить ряд предикторов «психологического благополучия», при этом несколько не ограничивая этот круг, а только мозаично обрисовывая основные контуры:

- самореализация/самоактуализация как баланс между запросами социального окружения и развитием собственной индивидуальности;
- психическое здоровье как состояние благополучия, которое материализует собственные способности, дает возможность справляться с нормальными жизненными стрессами, работать продуктивно и плодотворно и в состоянии приносить пользу своему окружению;
- счастье как комбинация факторов (положительные эмоции; вовлеченность в повседневную работу и личную жизнь; взаимоотношения, основанные на общности интересов; осознание своих целей в жизни; способность достигать собственные цели и испытывать личный успех), которые делают человека здоровым, счастливым и удовлетворенным жизнью;
- позитивные эмоции; вовлеченность; смысл; достижения; позитивные отношения как признаки и критерии целостного конструкта;
- субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия (самопринятие; личностный рост; смысл жизни; конструирование собственного окружения; автономия; позитивные отношения с другими);
- баланс, достигаемый при непрерывном взаимодействии позитивного и негативного аффектов;
- субъективная, аффективная и когнитивная оценки собственной жизни (рабочая ситуация, социальная среда, здоровье и личное имущество);
- удовлетворение базовых психологических потребностей (потребность в автономии; потребность в компактности; потребность связи с другими).

С одной стороны, то, что способствует благополучию, достаточно индивидуально, а способы самоосуществления во многом определяются психологическим благополучием личности [6]. С другой стороны, речь идет вовсе не о погоне за счастьем, а о том, чтобы жить полноценной жизнью. Взгляд на влияющие факторы показывает, что психологическое благополучие зависит как от самой личности, так и от окружающей среды и взаимодействия с другими людьми. Психологическое благополучие влияет на все сферы жизни: тот, кто в целом доволен своей жизнью и настроен оптимистично, имеет лучшее здоровье, более высокую продолжительность жизни, сниженный риск некоторых заболеваний, ведет себя более самоотверженно, склонен жертвовать в благотворительные фонды, проявляет симпатию к другим людям, раньше вступает в брак, часто имеет

более высокий доход, больше шансов на рынке труда, работает более эффективно и продуктивно.

При этом малоизученным остается исследование субъективных факторов психологического благополучия педагога в системе дополнительного образования взрослых, а также слушателя при построении образовательной траектории в условиях образовательного процесса. Эффективность обучения и воспитания в процессе дополнительного образования взрослых можно рассматривать с точки зрения психологического благополучия, что является новым прочтением проблемы психологического здоровья субъектов образовательного процесса.

Список использованных источников

1. *Селигман, М.* Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман; пер. с англ. Е. Межевич, С. Филин. – М.: Изд-во: «Манн, Иванов и Фербер», 2013. – 96 с.
2. *Леонтьев, Д. А.* Позитивная психология – повестка дня нового столетия / Д. А. Леонтьев // Журнал высшей школы экономики: Психология. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 36–58.
3. Комплексный план действий в области психического здоровья на 2013–2030 [Comprehensive mental health action plan 2013–2030] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/355464/9789240050167-rus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. – Дата доступа: 14.02.2023.
4. Гедонизм // *Философия: энциклопедический словарь* / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – С. 172.
5. *Борисов, Г. И.* Психологическое благополучие субъектов образования / Г. И. Борисов // Психология образования: современный вектор развития: [монография] / науч. ред. С. Б. Малых, Т. И. Тихомирова; отв. ред. И. А. Ершова; Мин-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 157–293.
6. Эвдемонизм // *Философия: энциклопедический словарь* / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – С. 999–1000.
7. *Хриптович, В. А.* Психологическое благополучие как показатель успешности социализации в юношеском возрасте / В. А. Хриптович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2021. – Вып. 21, ч. 4. – С. 401–410.

(Дата подачи: 16.02.2023 г.)

Н. В. Кухтова
Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова, Витебск

N. Kukhtova
Vitebsk State University after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 316.627-057.87

ПРОСОЦИАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ PROSOCIAL MOTIVATION OF STUDENTS

В статье выделены подходы к рассмотрению просоциальной мотивации: эволюционный, психоаналитический, гуманистический, бихевиоральный, когнитивный и межличностный. Просоциальная мотивация рассматривается с точки зрения конечных целей: альтруизм, эгоизм, принципиальность, коллективизм. Отмечено, что просоциальная мотивация студентов может быть концептуализирована и изучена на трех уровнях общности: глобальном, контекстуальном и ситуационном. Эмпирически выделены структурные компоненты просоциальной мотивации студентов на основе факторного анализа: «Когнитивно-социальный», «Глобально-просоциальный», «Контекстуально-эгоистический», «Ситуационно-процессуальный» и их наполненность.

Ключевые слова: просоциальная мотивация; просоциальное поведение; студенты; мотивация студентов.

The article highlights the approaches to the consideration of prosocial motivation: evolutionary, psychoanalytic humanistic, behavioral, cognitive and interpersonal. Prosocial motivation is considered in terms of ultimate goals: altruism, selfishness, principledness, collectivism. It is noted that prosocial motivation of students can be conceptualized and studied at three levels of community: global, contextual and situational. Structural components of students' prosocial motivation based on factor analysis were empirically identified: «Cognitive-Social», «Global-Prosocial», «Contextual-Egoistic», «Situational-Processual» and their content was established too.

Keywords: prosocial motivation; prosocial behavior; students; student motivation

Профессиональное становление будущего специалиста в ряде случаев начинается с обучения в университете и направлено на формирование и развитие личностных и профессионально важных качеств. В кризисные периоды развития возникают новые мотивы, ценностные ориентации, потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего возрастного периода. Мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, деятельности (Б. Ф Ломов). В целом мотивация определяется как совокупность факторов, поддерживающих и направляющих, то есть опре-

деляющих поведение (Ж. Годфруа), в другом случае – как совокупность мотивов (В. И. Ковалев), в третьем – как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность (В. Б. Шапарь) [1; 2].

Теоретический анализ проблемы мотивации в психологии показал, что у В. Джемса, В. Вундта, У. МакДауголла она обусловлена инстинктами, побуждающими поведение [2]. М. Ш. Магомед-Эминов, И. А. Джидарьян, В. К. Вилюнас мотивацию рассматривали как динамическое образование, процесс, механизм [2]. Другими авторами (П. К. Анохиным, А. А. Бодальевым, И. А. Джидарьяном, А. Н. Леонтьевым, Б. Ф. Ломовым, А. К. Марковой) мотивационно-потребностная сфера личности рассматривалась в рамках проблем мотивации и мотивов деятельности, учебы, труда [2]. По мнению Kanfer, Mitchell & Daniels, мотивация рассматривается как направление, интенсивность и постоянство усилий [3].

В свою очередь мотивацией просоциального поведения занимались зарубежные (Л. Берковиц, Г. Бирхофф, К. Бэтсон, Дж. Дарлей, Д. Майерс, Дж. Макоули, А. Омото, Дж. Клэри, М. Снайдер, Х. Хекхаузен) [4; 5] и российские (Т. И. Брессо, Б. И. Додонов, А. В. Запорожец, Э. Карыловский, Я. З. Неверович, Я. Рейковский, В. В. Субботский и др.) [1; 6; 7] исследователи. Мотивацию просоциального поведения связывали с волонтерским движением, донорством И. В. Попова, Е. А. Серова, Л. И. Спащанская, С. С. Ильменейкина. Факторы просоциальной мотивации у студентов рассматривала О. Б. Мазкина [8], у студентов социэкономических профессий – Т. И. Брессо [7]. Предпосылки мотивации просоциальной активности студенческой молодежи изучали Е. А. Шмелева, М. М. Басимов, П. А. Кисляков, Н. П. Константинова [9].

Просоциальная мотивация включает в себя альтернативные потребности, установки, ценности, является показателем, определяющим в целом направленность личности [10].

С точки зрения направленности просоциальная мотивация может испытываться и выражаться как в различных сферах, так и в отношении помогающих воздействий (Grant) [5]. Люди могут быть просоциально мотивированы на благополучие, связанное со здоровьем и безопасностью; обучением и ростом; счастьем и удовольствием, экономическим и финансовым положением. То есть направлены на физическое, психологическое, материальное благополучие и развитие.

С точки зрения помогающих людей, просоциальная мотивация может варьироваться в зависимости от того, направлена ли она на других людей, группы или более крупные социальные коллективы, такие как организации, страны или общества. Важным является, обращена ли помощь на членов ингруппы или аутгруппы, а также на других людей внутри организации (студенты, коллеги, руководители) или за ее пределами (клиенты, покупатели, поставщики) [6].

Ученые предполагают, что высокая просоциальная мотивация предусматривает низкую корыстную мотивацию, и наоборот (Cialdini et al., Meglino & Korsgaard, Schwartz & Bardi). Другие исследователи утверждают, что просоциальные мотивы являются независимыми или даже ортогональными (Bolino, Crocker, De Dreu, Deutsch, Grant, McAdams & de St. Aubin) [3; 5].

Обобщенным пониманием просоциальной мотивации является целостная система побудительных процессов, направленных на благо других людей или общество в целом, обладающих социальными последствиями, классифицируемые как социально полезные действия. Это процесс, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм профессиональной деятельности как совокупной системы побуждений, отвечающих за выбор и осуществление деятельности на благо других людей и общества.

В целом можно выделить различные подходы к рассмотрению просоциальной мотивации:

Эволюционный подход рассматривает влияние социобиологических факторов в процессе естественного отбора на помогающее поведение через родственный отбор, согласно которому основной мотив оказания помощи – сохранение жизни генетически родственным особям (Darwin, Mayr, J. Campbell, E. O. Wilso, C. R. Dawkins, W. D. Hamilton) [10, с. 20–21].

Психоаналитический подход. В качестве основной мотивации альтруистической деятельности является реализация бессознательных эгоистических стремлений или совладание с вытесненными внутренними конфликтами. Здесь описываются различные защитные механизмы, связанные с «невротическим альтруизмом» (реактивное образование, проективная идентификация, рационализация). При этом альтруистическая мотивация рассматривается как вторичный продукт трансформации первичных эгоистических желаний [11].

Гуманистический подход полагает, что потребность любить, помогать, заботиться о другом человеке, выходить за пределы своих эгоцентрических стремлений – универсальная базовая мотивация, присущая всем людям [1].

Бихевиоральный подход понимает просоциальную мотивацию как одну из положительных, социально одобряемых форм поведения, которая формируется благодаря социальному подкреплению и следованию эталонным образцам или ролям [1].

Когнитивный подход отмечает важность рациональных когнитивных представлений и моральных суждений в формировании мотивации просоциального поведения [1].

Межличностный подход можно рассматривать на основе теории взаимозависимости и социального обмена. Мотивацией просоциального по-

ведения является желание человека получить вознаграждение. Это может быть не только выражено в материальном виде, но и в качестве получения социального одобрения, повышение собственной ценности. В процессе взаимодействия люди обмениваются социальными ценностями, такими как любовь, услуги, информация, статус. Так, во взаимном обмене мотивом оказания помощи выступает желание получить пользу или помощь в ситуации необходимости (феномен «взаимного (или реципрокного) альтруизма» [10]).

Таким образом, рассмотрев различные теоретические подходы, видно, что они объясняют проявление просоциальной мотивации. И вместе с тем в большинстве случаев мотивация может представлять из себя мотивы или совокупность мотивов, таких как потребности, установки, интересы, желания, влияющие на проявление просоциального поведения.

Batson и его коллеги предположили, что просоциальная мотивация может быть основана на одной или нескольких из четырех различных конечных целей (Batson, Ahmad, Powell, & Stocks) [4]:

- альтруизм (просоциальная мотивация служит альтруистическим целям, когда она защищает или способствует благополучию других людей без намерения получить личную выгоду);
- эгоизм (мотивация предназначена эгоистическим целям, когда усиливает позитивный и снижает негативный аффект, повышает самооценку, обеспечивает материальное вознаграждение или предотвращает материальное наказание);
- принципиальность (определяется принципиальными целями, когда продвигаются моральные ценности или этические цели);
- коллективизм (мотивация служит коллективистским целям, когда защищает или укрепляет связь человека с группой).

Исходя из вышеперечисленного, люди могут быть просоциально мотивированы для защиты и укрепления своего эго; искренней помощи другому человеку, который в ней нуждается; соблюдения моральных принципов; защиты или продвижения своих отношений с группой.

Результаты, полученные Batson, поддерживаются и Т. И. Бреcco, по мнению которой просоциальная мотивация включает в себя [4; 7]:

- эгоистические мотивы: оценка пользы от оказания помощи, оценка затрат на оказание помощи, неловкое положение, чужое мнение, внутренние ценности, повышение самооценки;
- альтруистические мотивы, направленные на нравственно-положительную ориентацию человека в соотношении с высшими нравственными понятиями (добром, справедливостью, честностью, долгом). Взаимосвязь содержания когнитивного и мотивационного компонентов определяется спецификой проявления альтруизма на поведенческом уровне, который характеризует внешнюю сторону альтруизма, его реализацию в сфере меж-

личностных отношений. При этом устойчивая потребность человека во благе другого отражается в тенденции к переживаниям альтруистических эмоций (Б. И. Додонов) [1]. Можно предположить, что отношения между просоциальными и корыстными мотивами, вероятно, будет меняться в зависимости от рассматриваемой мотивации. Исследователи (McAdams & de St. Aubin) представили доказательства того, что люди с просоциальными и эгоистическими мотивами достигают генеративности, выбирая деятельность, которая позволяет им выражать оба набора мотивов [5].

Вышеперечисленные мотивы могут рассматриваться как в совокупности, так и отдельно, что расширяет их диапазон. В связи с этим просоциальная мотивация может включать в себя такие мотивы, как эмпатия, сочувствие, сопереживание, мотив морального долга, морального самоуважения, оценку пользы от оказания помощи, оценку затрат на оказание помощи, неловкое положение, чужое мнение, внутренние ценности, повышение самооценки.

Так, основываясь на теории самоопределения, исследователи приводят различие между внутренними и внешними формами просоциальной мотивации (Gagné & Deci; Ryan & Deci). Внутренняя просоциальная мотивация является автономной и самоопределяющейся и связана с чувством удовольствия (Gebauer et al.) от желания помочь (Cunningham, Steinberg, & Grey). Внешняя просоциальная мотивация в большей степени контролируется извне и связана с чувством давления (Gebauer), когда «приходится помогать». Grant предположено, что внутренняя мотивация является более устойчивой, чем внешняя, поскольку давление, связанное с последней, вызывает стресс и истощает энергию [5].

В то же время просоциальная мотивация может быть очень короткой по продолжительности, длящейся всего несколько моментов или часов, когда конкретный получатель помощи нуждается в помощи (Batson), или гораздо более продолжительной по времени [4]. Наконец, просоциальная мотивация отличается от внутренней мотивации тем, что она ориентирована на результат, а не на процесс, на будущее, а не на настоящее, и требует более сознательной саморегуляции и самоконтроля (Grant) и может варьироваться в степени, в которой она является внутренней (автономная) и экстернатальной (контролируемой) по своему происхождению [5]. Люди могут автономно принимать решение быть просоциальными на основе идентификации или интеграции с их ценностями или же испытывать давление просоциальной мотивации из-за чувства вины, обязательств и внешнего контроля (Gebauer, Riketta, Broemer, & Maio). Просоциальная мотивация также может различаться по своей интенсивности и устойчивости (Loewenstein & Small; Metcalfe & Mischel; Grant & Wade-Benzoni) [5].

В свою очередь просоциальная мотивация студентов может быть концептуализирована и изучена на трех уровнях общности [3]:

- глобальном (фокусируется на относительно стабильной диспозиции). Данная мотивация относится к склонности студентов заботиться о том, чтобы приносить пользу другим, и поэтому, возможно, лучше всего проявляется через просоциальные ценности или придание значения защите и содействию благополучия других людей в целом (Schwartz & Bardi);

- контекстуальном (сосредоточено на мотивации студентов к определенной области или классу поведения, умеренно изменчива во времени и ситуациях). Здесь мотивация относится к желанию студентов приносить пользу другим людям через определенную деятельность, работу или роль;

- ситуационном (направленность на мотивацию студентов, а именно соответствующего поведения в конкретный момент времени, что является очень изменчивой и относится к желанию студентов принести пользу группе людей в конкретной ситуации).

Просоциальное поведение мотивируется или на него влияют индивидуальные (возраст, пол, когнитивное развитие, личностные черты характера и ценностные ориентации) и ситуационные (социализация через родительскую заботу, родитель как образец, эффективные отношения между ребенком и родителями, метод преподавания педагога и родителя, а также структура и функционирование семьи) детерминирующие факторы.

Методы исследования: теоретические, психодиагностические, методы математической статистики (статистический пакет SPSS 17,0 для Windows): факторный анализ (метод выделения: анализ методом главных компонент, метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.). *Методики:* методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной, диагностика самооценки мотивации одобрения (Д. Марлоу, Д. Крауна), «Опросник перфекционизма» (Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогорова), «Просоциальная личность (PSB)» (Penner, Fritzsche).

Базой проведенного исследования послужил ВГУ им. П. М. Машерова. Выборку исследования составили 50 студентов заочной и дневной форм обучения в возрасте от 17 до 45 лет (средний возраст по выборке составил 30 лет).

Полученные результаты подвергались факторному анализу для снижения размерности, который позволяет выделить и описать фактурную структуру компонентов просоциальной мотивации студентов (таблица).

По результатам факторного анализа можно выделить 4 группы факторов просоциальной мотивации студентов, которые анализировались и описывались с точки зрения обозначенных в теоретическом обзоре позиций и уровней просоциальной мотивации.

Фактору 1 присвоено название «Когнитивно-социальный». Для студентов больше характерна общежитейская направленность личности, о чем свидетельствуют показатели эмпатии, социальной ответственности, сопережи-

вания, направленности на деньги. Данный фактор определяется в большей степени межличностным и когнитивным подходами.

Таблица

Факторный анализ полученных результатов

Фактор	Весовая нагрузка	Название переменной
Когнитивно-социальный	0,862	Эмпатия
	0,735	Социальная ответственность
	0,669	Деньги
	0,588	Эгоизм
	0,573	Ориентация на других в принятии морального решения
	0,461	Власть
	-0,676	Мотивация одобрения
Глобально-просоциальный	0,901	Полезность
	0,664	Дистресс
	0,664	Сочувствие
	0,541	Альтруизм
	0,441	Труд
Контекстуально-эгоистический	-0,764	Ориентация на других
	0,674	Результат
	0,625	Свобода
	-0,614	Самокритика
Ситуационно-процессуальный	0,709	Процесс
	0,624	Стандарты деятельности

Фактор 2 «Глобально-просоциальный» как личностная характеристика выражается в том, что студентам интересно заниматься, осваивать ту профессиональную деятельность, в которой проявление просоциального поведения является неотъемлемой частью. Профессиональная деятельность является одним из тех мест, в котором он проявляет сочувствие, альтруизм, направленность на труд. Это дает ему возможность ясно понять, чего именно хочет студент, разобраться в том, в чем, как, каким образом оказать необходимую, эффективную помощь, быть полезным, даже при наличии дистресса. Данный фактор позволяет отнести просоциальную мотивацию к гуманистическому подходу.

Третий фактор – «Контекстуально-эгоистический». Студенты организуют свою работу так, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили вреда здоровью и социальному положению людей. Они стремятся

подобрать средства, слова, действующие наиболее эффективно в общении для получения результата. При направленности на результат и свободу студенты могут проявлять просоциальное поведение. Так, описанный фактор опирается на межличностный и психоаналитический подходы.

Четвертому фактору присвоено название «Ситуационно-процессуальный». Исходя из результатов исследования, можно предположить, что студенты в будущем заинтересованы в выполнении своих обязанностей. Можно сказать, определенные виды и формы профессиональной деятельности им нравятся выполнять, они получают удовольствие от их реализации, так как опираются на стандарты деятельности и процесс выполнения. При этом не стоит забывать про ситуативный контекст оказания помощи.

Таким образом, представленные факторы обоснованы с точки зрения теоретического обзора позиций и уровней просоциальной мотивации.

Научная новизна и значимость полученных результатов заключаются в уточнении понятия просоциальной мотивации и ее структуры, расширении научного представления об особенностях просоциальной мотивационной структуры студентов, что позволит обеспечить качество образования. Также следует отметить, что просоциальная мотивация студентов – это не только желание приносить пользу другим людям или группам, но и определенный внутренний гарант успешности, находящийся на контекстуальном и ситуационном уровнях в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. *Batson, C. D.* Prosocial motivation: is it ever truly altruistic? / C. D. Batson // *Advances in experimental social psychology* / ed. L. Berkowitz. – San Diego, CA: Academic Press. – 1987. – Vol. 20. – P. 65–122.
2. *Grant, A. M.* Prosocial motivation at work: How making a difference makes a difference / A. M. Grant, J. M. Berg / *Forthcoming in K. Cameron and G. Spreitzer (Eds.). – Handbook of Positive Organizational Scholarship.* Oxford University Press, 2010. – 46 p.
3. *Quain, S.* Prosocial behavior amongst students of tertiary institutions / S. Quain, X. Dantallah Yidana, B. B. Ambotumah // *Journal of Education and Practice.* – 2016. – Vol. 7, № 9. – P. 26–33.
4. *Брессо, Т. И.* Изучение просоциальной мотивации студентов социномических профессий / Т. И. Брессо // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал).* – 2013. – № 1. – С. 1.
5. *Брессо, Т. И.* Основные подходы к проблеме мотивации просоциального поведения личности / Т. И. Брессо // *Инициативы XXI.* – 2012. – № 3. – С. 83–86.
6. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
7. *Ильин, Е. П.* Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
8. *Кухтова, Н. В.* Психология просоциального поведения в современных исследованиях: монография / Н. В. Кухтова. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2021. – 162 с.

9. Мазкина, О. Б. Факторы просоциальной мотивации студентов вуза / О. Б. Мазкина // Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Севастополь, 2022. – С. 60–63.

10. Соболев, С. И. Особенности мотивации просоциального поведения в концепции современного психоанализа / С. И. Соболев // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2014. – № 1 (25). – С. 105–109.

11. Психологические предпосылки мотивации просоциальной активности студенческой молодежи / Е. А. Шмелева [и др.] // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2021. – Т. 20, № 1 (158). – С. 5–15.

(Дата подачи: 22.02.2023 г.)

Ю. Ф. Липовка

Белорусский национальный технический университет, Минск

Y. Lipauka

Belarusian National Technical University, Minsk

УДК 37.015.31

ДЕТЕРМИНАЦИЯ АВТОНОМИИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ

DETERMINATION OF AUTONOMY AND ITS RELATION TO OTHER PERSONAL CHARACTERISTICS

В статье изложены существующие подходы к детерминации автономии, представлены сведения о связи данного качества с другими личностными характеристиками. На основе анализа научной литературы по проблематике предложена соответствующая теоретическая модель. Подчеркнута необходимость изучения особенностей детерминации автономии с учетом условий развития различных социальных групп.

Ключевые слова: автономия; самодетерминация; самостоятельность.

The article describes the existing approaches to the autonomy determination, provides information about the relationship of this quality with other personal specifications. Based on the analysis of scientific literature on the subject, a corresponding theoretical model is offered. The necessity of studying the peculiarities of the autonomy determination, taking into account the conditions of development of various social groups, is emphasized.

Keywords: autonomy; self-determination; independence.

Один из существующих подходов к содержанию понятия «автономия» определяет его в качестве многокомпонентного личностного качества. По мнению О. Е. Дергачевой, понятие «автономия» описывает «важную

феноменологию, связанную с механизмами собственно личностного развития: саморегуляцию и самодетерминацию личности, реализующиеся в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека» [1, с. 19]. Обращая внимание на значимую роль автономии в процессе становления и развития личности, Н. Н. Поскребышева раскрывает содержание данного понятия как «способность самостоятельно принимать решения и реализовывать их на основе целеполагания, планирования, волевой регуляции и произвольности поведения в системе социальных и межличностных отношений, познавательной и учебной деятельности» [2, с. 24]. В работах О. А. Доронцовой понятие «автономия» раскрывается как «интегративное качество личности, проявляющееся в самостоятельном планировании и реализации задуманного, в самоконтроле своих решений, в самоуправлении и саморегуляции своей активности для достижения поставленных перед собой целей, непротиворечащих общечеловеческим ценностям и характеризующиеся осмысленностью» [3, с. 139]. Автор также акцентирует внимание на необходимости дальнейших исследований по проблеме развития автономии [3, с. 139–140]. Г. С. Прыгиным искомое понятие понимается как «эффективная самостоятельность», характеризующаяся высокой степенью сформированности системы осознанной регуляции. Данным автором указывается и на роль «автономии» в рамках педагогической и воспитательной деятельности, управленческой практики [4].

Значение автономии как одного из факторов профессиональной успешности и полноценной жизненной реализации, а также отмечаемое исследователями отсутствие завершенности в изучении особенностей развития данного личностного качества определяют интерес к рассмотрению существующих подходов относительно его детерминации (в том числе в образовательном процессе), сведений о связи искомого качества с другими личностными характеристиками.

Одна из современных теорий мотивации, разработанных за рубежом, – теория самодетерминации Э. Дэси и Р. Райана – рассматривает автономию не только как одну из базовых потребностей, но и как личностное качество, характеризующее способность к осознанному выбору, связанное с ощущением своей субъектности. Авторы теории отмечают, что развитие автономии наиболее эффективно в условиях эмоциональной близости и связанности подростков и детей со значимыми взрослыми. Факторами, способствующими сохранению и развитию автономии, также называются наличие возможности выбора и адекватный уровень сложности выполняемой деятельности, принятие ближайшим окружением субъективного права личности на выражение эмоций и чувств, получение положительной обратной связи. Препятствиями для развития внутренней свободы выступают избыточные материальные и нематериальные стимулы (награды, отметки, угроза наказания,

соревновательный характер деятельности, жесткий контроль сроков). Негативное влияние на развитие комплексной самостоятельности оказывают наличие навязанных целей, жесткого внешнего контроля, неконструктивная критика и отсутствие обратной связи [5].

Значительное внимание проблеме развития автономии уделяется в работах Н. Н. Поскребышевой. На основании данных эмпирического исследования автором подчеркивается взаимообусловленность становления компонентов автономии: когнитивного, поведенческого, ценностного, эмоционального. Анализируя корреляционные связи в структуре автономии, исследователь выделяет поведенческо-когнитивный и эмоционально-ценностный блоки. Н. Н. Поскребышевой делается вывод о том, что учебная деятельность с элементами самообразования стимулирует развитие когнитивной автономии. Развитие критического мышления и когнитивной гибкости, в свою очередь, является условием для формирования поведенческой самостоятельности и ценностной осознанности. В дальнейшем, по мнению автора, ценностный компонент выступает «центром устремлений и формирования мотивационно-смысловой системы личности, создает условия для достижения эмоциональной автономии на основе принятия самооценности и самодостаточности» [6, с. 40].

Фокусом внимания в работах Н. Н. Поскребышевой выступает социальная ситуация как контекст развития автономии. Автор выделяет факторы чувствительности различных структурных компонентов автономии к соответствующим факторам. По мнению исследователя, развитию эмоциональной автономии способствует построение эмоционально близких и доверительных отношений со своими родителями, направленность на сотрудничество как на основную форму межличностного взаимодействия в семье, предоставление адекватной степени свободы, способность к легкому установлению коммуникации с новыми людьми. Условиями когнитивной автономии исследователем называются ощущение родительской заинтересованности, отсутствие чрезмерной опеки, поддержка в отношениях с друзьями. В качестве детерминант поведенческого компонента выделены наличие адекватной эмоциональной дистанции и отсутствие чрезмерного родительского контроля. Факторами формирования ценностного компонента автономии выступают содержание и характер отношения с отцом, ощущение эмоциональной поддержки в дружбе, а также позитивное отношение к возможной совместной деятельности [2].

В диссертационном исследовании О. А. Доронцовой внимание уделяется психолого-педагогическим особенностям детерминации автономии в подростковом возрасте. На основании анализа данных эмпирического исследования автор выделяет четыре критериальных показателя личностных детерминант развития (когнитивные, поведенческие, эмоционально-волевые, рефлексивно-смысловые). Наиболее значимыми факторами раз-

вития искомого качества автором обозначены эмоциональный интеллект, способности самоуправления и принятия решений, представление о себе как о сильной и свободной личности (локус-контроль-я) [3].

В трудах вышеназванного автора отмечается, что одним из факторов развития автономии может выступать и целенаправленное психолого-педагогическое воздействие в рамках образовательного процесса. Программа сопровождения подростков, определяющая развитие их автономии в образовательном процессе, охватывает три направления: курс занятий с подростками «Путь к автономии» (35 занятий), курс занятий «Педагогический лекторий» для педагогов (6 занятий), просветительские занятия «Родительские вечера» (4 занятия). Опираясь на принципы равноправного межличностного общения, постоянной обратной связи, самодиагностики для самопознания, стимулирования саморазвития личности и конфиденциальности, автором предлагаются занятия, направленные на осмысление своих особенностей, собственной жизненной траектории, развитие целеполагания, поддержку роста веры в успех, развитие позитивного самоотношения, повышение уровня саморегуляции и самоконтроля, развитие способностей собственного видения ситуации и самостоятельного выбора. По итогам экспериментальной апробации предложенной программы исследователь отмечает статистически значимый рост уровня автономии в исследуемой выборке [3].

Возможность целенаправленного развития автономии подтверждают и экспериментальные исследования Е. Ю. Федоренко и Е. В. Островской, предлагающие к соответствующему применению средства групповой гештальт-терапии. С опорой на принцип опознавания, направленный на установление адекватных границ с окружающей средой, развитие чувствительности к собственным потребностям, конструктивному отношению к возможным ошибкам, формирование стремления к способности и готовности выбирать, авторами организовано проведение в течение одного года групповой гештальт-терапии, по итогам которой в экспериментальной группе наблюдался статистически значимый рост уровня выраженности автономии [7].

Будучи сложным интегративным качеством личности, автономия сама может выступать фактором развития иных личностных качеств, а также достоверным предиктом профессиональной успешности и полноценной реализации в различных сферах жизнедеятельности, что подтверждают результаты нижеприведенных исследований. На основании анализа многочисленных зарубежных работ по проблеме Т. О. Гордеевой отмечаются позитивные следствия поддержки развития автономии: высокий уровень усвоения материала и академической успеваемости в целом, лабильность мышления, творческий подход к решению учебных и профессиональных задач, позитивное отношение к уровню собственной компетентности, позитивный эмоциональный фон, отсутствие преждевременного отказа от обучения [5].

На основании данных статистического анализа собственного исследования О. А. Доронцовой отмечается, что высокий уровень автономии характеризуется «способностью ориентироваться в происходящей ситуации, творчески подходить к возникающим обстоятельствам, выдвигать цели, анализировать способы, порядок их достижения ...; обладанием самоуправлением, регуляторной гибкостью, саморегуляцией поведения, уверенностью в себе, адекватным уровнем самооценки; включенностью во взаимодействие с окружающими; обладанием эмоциональной осведомленностью, умением управлять своими эмоциями и распознавать эмоции других» [3, с. 106].

В исследованиях К. В. Карпинского подчеркивается важность способности к аутентичному выбору и долгосрочной реализации индивидуально-го смысла жизни, отмечается положительная статистически значимая связь автономии смысложизненного выбора с «осмысленностью и удовлетворенностью жизнью», «психологическим благополучием личности» [8, с. 19]. Положительная связь автономии с «жизнестойкостью, осмысленностью жизни, стремлением к изменению и ориентацией на будущее» отмечается в исследованиях О. Е. Дергачевой [1, с.19].

Особое внимание уделяется особенностям субъектов с автономным типом субъектной регуляции в исследованиях Г. С. Прыгина. Исследователем отмечается, что «автономные испытуемые обладают более развитой рефлексией по сравнению с зависимыми испытуемыми» [4, с. 295], «оценивают себя адекватно» [4, с. 296], склонны «рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях» [4, с. 298], их отличает «максимальная степень уверенности» [4, с. 296], «структура самоотношения "автономных" субъектов обладает целостностью и устойчивостью» [4, с. 300]. В рамках учебной деятельности автономные обучающиеся «имеют значимо более высокую академическую успеваемость» [4, с. 369]. Основной смысл учебной деятельности автономные исследуемые связывают с приобретением «необходимых им знаний и профессиональных умений» [4, с. 372], а основными факторами собственных успехов и неудач в учебе называют «личные качества» и «прилагаемые усилия» [4, с. 373]. Подобный подход характеризуется «постоянной осознанной целенаправленностью, выраженностью операций планирования, контроля, оценки», что накладывает «на учебную деятельность "автономных" отпечаток отчетливой произвольности, управляемости, подвластности субъекту» [4, с. 375]. При возникновении конфликтных ситуаций автономные испытуемые склонны к выбору «сотрудничества» и «компромисса» как основных стратегий поведения, что позволяет «наиболее эффективно добиваться разрешения конфликта в пользу своих целей» [4, с. 498]

Разделяя мнения вышеизложенных авторов по рассматриваемой проблеме, можно отметить возможность систематизации факторов развития

автономии, обобщения связанных с данным качеством личностных характеристик в виде модели, представленной на рисунке.



Примечание: * – факторы, которые могут оказывать негативное влияние на развитие автономии.

Рис. Теоретическая модель детерминации автономии и ее связь с другими личностными характеристиками

В рамках предложенной модели детерминанты развития автономии объединены в три группы: социальные и организационные факторы, уровень развития определенных личностных качеств, целенаправленное психолого-педагогическое воздействие. Каждая из групп содержит ряд факторов, влияние которых на развитие искомого качества подтверждено результатами изученных исследований. По своей направленности детерминанты могут быть разделены на внешние («Социальные и организационные факторы», «Целенаправленное психолого-педагогическое воздействие») и внутренние («Уровень развития определенных личностных качеств»). Непосредственно группа «Социальные и организационные факторы» включает в себя детерминанты, отражающие субъективную оценку личностью уровня эмоциональной близости со значимыми взрослыми и друзьями, конструктивности и искренности этих отношений, степени адекватности предоставляемой свободы в рамках различных видов деятельности, уровня внешнего контроля за результатами своих действий. В группу факторов «Уровень развития определенных качеств» отнесены такие личностные характеристики, как эмоциональный интеллект, способность самоуправления и принятия решений, представление о себе как о сильной и свободной личности, умеренный уровень тревожности. Группа «Целенаправленное психолого-педагогическое воздействие» включает в себя факторы, связанные с целенаправленным воздействием на развитие автономии.

ское воздействие» объединяет инструменты соответствующего профессионального сопровождения и инструментарий психотерапии. Обобщение сведений о личностных характеристиках, связанных с автономией, позволяет отметить весомое значение данного качества как предикта эмоционально-ценностной зрелости, когнитивной гибкости, осмысленности и осознанности собственной жизни, психологического благополучия и жизнестойкости.

Анализ научной литературы по изучаемой проблематике позволяет отметить, что учеными-психологами к настоящему моменту выделен ряд факторов, оказывающих влияние на развитие автономии, различных по направленности и содержанию, отмечены профессиональное значение и жизненная важность автономии. Опыт отдельных исследователей подтверждает возможность и целенаправленного психолого-педагогического воздействия для развития комплексной самостоятельности личности. Существующие подходы к детерминации автономии и ее связи с другими личностными характеристиками могут быть систематизированы в рамках представленной автором статьи теоретической модели, которая может быть использована как инструмент координации деятельности различных субъектов управленческой, образовательной и психолого-педагогической деятельности. Выводы многих специалистов, занимающихся вопросами развития искомого качества, подчеркивают незавершенность разработки вопроса развития автономии, что определяет исследовательский в части проверки справедливости известных закономерностей изучения особенностей развития автономии с учетом контекста соответствующих социальных групп. Реализация данных выводов определяет необходимость дальнейших диагностических и экспериментальных исследований с использованием адекватного диагностического инструментария, сопоставление результатов, проверки их статистической значимости.

Список использованных источников

1. *Дергачева, О. Е.* Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. Е. Дергачева; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2005. – 20 с.
2. *Поскребышева, Н. Н.* Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Н. Н. Поскребышева; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2010. – 28 с.
3. *Доронцова, О. А.* Психолого-педагогические детерминанты развития автономии подростков в образовательном процессе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О. А. Доронцова. – Смоленск: Смолен. гос. ун-т, 2019.
4. Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. – Ижевск; Набережные Челны: Изд-во Ин-та упр., 2009. – 565 с.
5. *Гордеева, Т. О.* Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М.: Смысл: Издат. центр «Академия», 2006. – 336 с.

6. *Поскребышева, Н. Н.* Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития [Электронный ресурс] / Н. Н. Поскребышева, О. А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4 (16). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanielichnostnoy-avtonomii-podrostka-v-kontekste-sotsialnoy-situatsii-razvitiya>. – Дата доступа: 12.12.2022.

7. *Федоренко, Е. Ю.* Личностная автономия и возможности ее развития средствами групповой гештальт-терапии / Е. Ю. Федоренко, Е. В. Островская // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 5. – С. 84–88.

8. *Карпинский, К. В.* Автономия смысложизненного выбора и психологическое благополучие личности [Электронный ресурс] / К. В. Карпинский // Теорет. и эксперимент. психология. – 2012. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtonomiya-smyslozhiznennogo-vybora-ipsihologicheskoe-blagopoluchie-lichnosti>. – Дата доступа: 02.06.2022.

(Дата подачи: 21.02.2023 г.)

А. П. Лобанов, К. М. Фомкина

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

A. Lobanov, K. Fomkina

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.9

ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

AN AESTHETIC INTELLIGENCE STUDENTS: EMPIRICAL RESEARCH EXPERIENCE

Представлены результаты исследования эстетического интеллекта студентов и его взаимосвязи с вербальным интеллектом и когнитивным стилем. В качестве диагностического инструментария использованы стандартизированные тесты и процедура ранжирования фотографий, привлекательность которых базируется на золотом сечении, и абстрактных картин. Традиционный подход к исследованию эстетических способностей дополнен когнитивным компонентом. Выявлены типичные группы респондентов по соотношению параметров эстетических способностей, вербального интеллекта и когнитивного стиля.

Ключевые слова: эстетический интеллект; эстетическая одаренность; золотое сечение; вербальный интеллект; студенты.

The results of the study of aesthetic intelligence of students and its relationship with verbal intelligence and cognitive style are presented. Standardized tests and a ranking procedure for

photographs, the attractiveness of which is based on the golden ratio, and abstract paintings were used as diagnostic tools. The traditional approach to the study of aesthetic abilities is complemented by a cognitive component. Typical groups of respondents were identified according to the ratio of parameters of aesthetic abilities, verbal intelligence, and cognitive style.

Keywords: aesthetic intelligence; aesthetic talent; golden ratio; verbal intelligence; students.

*...Порыв к прекрасному, то есть к полноте и гармонии
существования рядом с другими людьми,
также устремлен к красоте.*

Ф. Чен

Три качества, которые мы постоянно взвешиваем на весах нашего субъективного (пристрастного) отношения к другим людям, – это здоровье, красота и ум (интеллект). Они явно или скрыто, но всегда сопровождают житейскую практику и научно-философскую деятельность человека, время от времени в исторической перспективе меняя свои приоритеты и невероятным образом переплетаясь в его сознании. Культ здоровья предопределяет эталон красоты палеолитических мадонн и кустодиевских красавиц; красота, олицетворяющая гармонию и граничащая с чем-то божественным, осуществляет захват нашего внимания посредством скульптурного портрета Нефертити; интеллект оттеняет красоту и здоровье Шэрон Стоун.

На протяжении веков понятие красоты (прекрасного) принадлежало метафизическому дискурсу, философии и эстетике. Психологическая наука долго не решалась низвергнуть ее с пьедестала и сделать предметом научного исследования. Эстетика как наука о прекрасном (о вкусе и красоте) в современном теоретико-методологическом контенте стала прилагательным, одним из тех качеств, которые характеризуют интеллект. Речь идет о введении в научный тезаурус дефиниции «эстетический интеллект».

Одним из первых, кто сделал эстетические способности предметом психологического исследования, был Густав Фехнер. Философскому объяснительно-описательному подходу «эстетики сверху» он противопоставил метод экспериментальной эстетики (или «подход снизу») [1]. Он предлагал испытуемым выбрать один наиболее привлекательный прямоугольник из десяти фигур одинаковой площади, но отличающихся разными пропорциями их сторон. В результате исследования Г. Фехнер обнаружил две закономерности: испытуемые склонны выбирать прямоугольники с пропорциями сторон близкими к золотому сечению и в то же время ориентироваться на субъективный фактор как совокупность ассоциаций с их прошлым опытом [2].

С точки зрения объективизации восприятия красоты научный интерес представляет эксперимент, посвященный проблеме усредненной привлекательности. Джудит Ланглуа и Лори Роггман на основе процедуры наложения фотографий Фрэнсиса Гальтона получили усредненное лицо 32 студентов,

а затем предложили респондентам оценить привлекательность индивидуальных лиц и усредненного портрета. Усредненное лицо оказалось более привлекательным [3, с. 547–548].

Первый тест эстетической оценки, как известно, был предложен Э. Торндайком еще в 1916 г. Однако он и аналогичные ему методики, как утверждает П. А. Сабадош, фактически диагностировали эстетическую чувствительность и художественный вкус [2].

А. А. Григорьев с соавторами [4] изучали эстетическую способность, проводя прямую аналогию с иерархической структурой интеллекта и, как следствие, проверяя гипотезу о наличии общей эстетической одаренности и корреляции ее видов с разными интеллектуальными способностями. Они обнаружили, что эстетическая одаренность в области изобразительного искусства коррелирует с общим интеллектом, диагностируемым при помощи теста Дж. Равена, а одаренность в области литературного творчества – с вербальными способностями респондентов (по тесту Р. Амтхауэра).

Новые перспективы в исследовании названной выше проблематики связаны с переходом психологической науки на когнитивную парадигму и обоснованием М. А. Холодной двух линий в исследовании интеллекта [5]. Линия Ч. Спирмена объединяет ученых, которые придерживаются положения о том, что существует общий (генеральный) интеллект (фактор g), уровень развития которого предопределяет достижение его специальных способностей. Напротив, сторонники линии Л. Терстоуна отрицают сам факт существования общего интеллекта и полагают, что предметом исследования должны быть групповые факторы (или разные виды интеллекта). Другими словами, благодаря когнитивной психологии эмоционально-чувственный дискурс эстетической способности был дополнен когнитивным компонентом, а понятие эстетической одаренности уступило место категории «эстетический интеллект». Однако перспектива его отношения к линии Ч. Спирмена или Л. Терстоуна остается открытой. Кроме того, различия в уровне развития эстетического интеллекта у новичков и экспертов (специалистов в конкретной области творческой деятельности) позволяют говорить об эстетическом интеллекте как когнитивно-личностной или интеллектуальной компетентности.

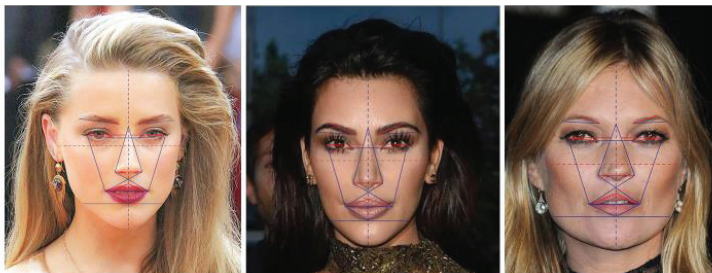
Полин Браун, автор книги «Эстетический интеллект: как его использовать и развивать в жизни и бизнесе», определяет эстетический интеллект в широком (способ понимать прекрасное) и узком (способность интерпретировать и выражать чувства, возникающие в связи с восприятием и осмыслением реального объекта или эмоционального переживания) смыслах [6]. В структуре эстетического интеллекта она выделяет три последовательных уровня его иерархической организации: чувство вкуса, эстетический идеал, а также эстетические взгляды и теории. Впрочем, автор не раскрывает онтологическую сущность эстетического интеллекта. П. Браун говорит

о его прикладных аспектах в общем контексте так называемого генетического подхода. Психологическая наука пестрит случаями, когда недостаток знаний о каком-либо феномене компенсируется реальными достижениями в области его развития.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы внести определенный вклад в операционализацию понятия эстетического интеллекта, опираясь на доступный нам психодиагностический инструментарий и моделируя новые методики его изучения.

В исследовании приняли участие 40 студентов 2-го курса факультета социально-педагогических технологий. Диагностика эстетического интеллекта осуществлялась при помощи процедуры ранжирования фотографий всемирно известных моделей и абстрактных картин, а также теста «Эстетическая одаренность» (Visual Aesthetic Sensitivity Test) К. О. Гёца [7]; вербального интеллекта – методики «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова; когнитивного стиля полезависимости/полнезависимости – теста «Скрытые фигуры» Л. Терстоуна [8].

Итак, для исследования эстетических предпочтений респондентов были использованы фотографии фотомоделей, проранжированные в соответствии с правилом «золотого сечения» (так называемые «маски красоты» пластического хирурга Стивена Марквардта (рис. 1).



Основание типологии: золотое сечение

*Рис.1. Примеры определения привлекательности лиц
на основе золотого сечения*

Такой подход позволил иметь объективный критерий оценки внешней привлекательности лиц, позволяющий поставить под сомнение расхожее утверждение: о вкусах не спорят. Испытуемые индивидуально ранжировали 10 фотографий (Эмбер Хёрд, Ким Кардашьян, Кейт Мосс, Эмили Ратаков-

ски, Кендалл Дженнер, Хелен Миррен, Скарлетт Йоханссон, Селен Гомес, Мерилин Монро и Дженнифер Лоуренс), представленных на компьютере в случайной последовательности (рис. 2).



Рис. 2. Стимульный материал: фотопортреты моделей

Процедура подсчета результатов предполагала определение суммы мест: за первое место присуждали 10 баллов, за второе – 9 баллов и так до десятого места, за отношение к которому полагался 1 балл (таблица 1). Три первых ранговых места получили Эмили Ратаковски, Ким Кардашьян и Эмбер Хёрд; три последних – соответственно Дженнифер Лоуренс, Мерилин Монро и Кейт Мосс. Свои эталонные позиции сохранили две фотомодели – Ким Кардашьян (2-е место) и Мерилин Монро (9-е место). Эмили Ратаковски, Селен Гомес, Дженнифер Лоуренс, Кендалл Дженнер и Скарлетт Йоханссон получили более высокие оценки внешней привлекательности. Три модели утратили свои позиции в условной иерархии: Кейт Мосс (минус семь позиций), Эмбер Хёрд (две позиции) и Хелен Миррен (одна позиция). На оценки привлекательности Кейт Мосс, возможно, повлиял ее скандальный бракоразводный процесс с музыкантом Джейми Хинсом. Женская выборка, как правило, склонна более эмоционально реагировать на такого рода значимые события.

Таким образом, эталон золотого сечения Эмбер Хёрд в оценочном листе студентов утратила две позиции, Ким Кардашьян сохранила свое ранговое место, а третий призер – Кейт Мосс – опустилась в глазах респондентов на десятую позицию. Ее место в тройке заняла Эмили Ратаковски (самая обая-

тельная и привлекательная, по мнению респондентов). Кроме того, необходимо обратить внимание на тот факт, что среди лидеров эталонного списка две блондинки и брюнетка; в списке студентов, напротив, две брюнетки и блондинка.

Таблица 1

Показатели привлекательности фотографий

Фотография	Сумма мест	Ранг	Отклонение от эталона
Эмбер Хёрд	266	3	–2
Ким Кардашьян	277	2	0
Кейт Мосс	148	10	–7
Эмили Ратаковски	289	1	3
Кендалл Дженнер	221	4	1
Хелен Миррен	198	7	–1
Скарлетт Йоханссон	218	6	1
Селен Гомес	220	5	3
Мерилин Монро	168	9	0
Дженифер Лоуренс	192	8	2

Студентам также было предложено проранжировать картин, авторами которых были художники-абстракционисты, шимпанзе Конго, девочка в возрасте полтора года и искусственный интеллект (о происхождении картин респонденты не были поставлены в известность). Процедура оценки результатов ранжирования идентична оценке фотографий.

В тройку предпочитаемых студентами картин вошла композиция «На заре», выполненная искусственным интеллектом (244 балла), абстрактная картина шимпанзе Конго (209 баллов) и композиция (181 балл) визуального художника и инженера-программиста Хелены Сарин, работающей в технологии GAN (Generative Adversarial Wetwork). Четвертое и пятое места студенты отдали соответственно картине полуторогодовалой девочке (псевдоним М. Жар) «Весенний луг» (176 баллов) и «Желтое, серое и черное» Дж. Поллока (173 балла). Три последних ранга по степени убывания принадлежат картине «Притча» Э. Нея (172 балла), еще одному творению Конго (166 баллов) и шедевру «Впечатление III (концерт)» В. Кандинского (137 баллов). Тем самым «дети» цифрового поколения голосуют за искусственный интеллект, голосуют сердцем (скорее аффектом, чем интеллектом).

На втором этапе исследования мы изучали эстетическую одаренность студентов при помощи одноименного теста «Эстетической одаренности»

(Visual Aesthetic Sensitivity Test, VAST) К. О. Гёца, абстрактный (SP) и конкретный (SAs) вербальный интеллект (методика «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова) и когнитивный стиль полезависимости/полenezависимости (тест «Скрытые фигуры» Л. Терстоуна). Результаты эмпирического исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Показатели эстетической одаренности, вербального интеллекта
и когнитивного стиля студентов**

Шкала	<i>m</i>	Me	min	max	SD
VAST	19,38	20,0	12	24	3,10
SAs	2,68	1,0	0	16	3,71
SP	4,32	3,0	0	25	5,11
ПЗ/ПНЗ	114,50	120,5	61	180	34,83

Прежде всего необходимо констатировать, что среди студентов гуманитарной специальности чаще встречаются респонденты с показателями эстетической одаренности, конкретного и абстрактного вербального интеллекта ниже среднего. Только полезависимость/полenezависимость в данной выборке испытуемых, как правило, находится на уровне выше средних показателей.

На основании медианного критерия можно утверждать, что наиболее представлены группы респондентов, у которых одновременно присутствуют высокая эстетическая одаренность и полenezависимость, высокая эстетическая одаренность и низкий конкретный интеллект, а также низкая эстетическая одаренность и низкий уровень ориентации на число Фибоначчи. В результате корреляционного анализа по методу Спирмена установлено, что полenezависимость положительно коррелирует с показателями вербального интеллекта: с конкретным интеллектом как совокупностью ассоциативных способностей, основанных на механизме типизации ($r_s = 0,44$; $p < 0,01$), и с абстрактным интеллектом – на уровне тенденции. Взаимосвязи полenezависимости/полenezависимости и вербального интеллекта с эстетической одаренностью и оценкой внешней привлекательности не достигают статистической значимости.

Таким образом, в результате эмпирического исследования нашло подтверждение положение Г. Фехнера о взаимодействии объективного и субъективного факторов в процессе восприятия и интерпретации прекрасного и формирования эстетических суждений. Эстетический интеллект по своему онтологическому статусу можно отнести к группе неакадемических интеллектов, которые кроме когнитивного компонента содержат сенсорно-эмоциональные подсистемы. Развитие эстетического интеллекта во многом

зависит от опыта соприкосновения с произведениями искусства и культуры, что не исключает его взаимосвязь с эстетической компетентностью. Последнее утверждение требует дальнейших исследований, как и его корреляция с эмоциональным, внутри- и межличностным интеллектами.

Список использованных источников

1. *Шаповал, А. В.* Экспериментальная эстетика как предтеча становления искусственного интеллекта в теории композиции [Электронный ресурс] / А. В. Шаповал. – Режим доступа: // [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/37\(80\)/shapovalov_izv37_80_p375_379.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/37(80)/shapovalov_izv37_80_p375_379.pdf).
2. *Сабадош, П. А.* Разработка методов диагностики этических способностей: тесты этической чувствительности / П. А. Сабадош // Современные исследования интеллекта и творчества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 250–262.
3. *Майерс, Д.* Социальная психология: пер. с англ. / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
4. Эстетическая одаренность и интеллект / А. А. Григорьев [и др.] // Журнал Высшей школы экономики. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 377–386.
5. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
6. *Браун, П.* Эстетический интеллект. Как его развивать и использовать в бизнесе и жизни / П. Браун. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 300 с.
7. *Götz, K. O.* Visual Aesthetic Sensitivity Test / K. O. Götz / Duesseldorf: Concept Verlag, 1981 – 59 с.
8. *Лобанов, А. П.* Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов. – Минск: Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.

(Дата подачи: 15.02.2023 г.)

Е. С. Макеева,
Белорусский государственный университет, Минск

И. И. Рифицкая
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

E. Makeeva
Belarusian State University, Minsk

I. Rifitskaya
Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9.072

ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ СТУДЕНТОВ

FEATURES OF CAREER ORIENTATIONS AND LEVEL OF CLAIMS OF STUDENTS

В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи карьерных ориентаций и уровня притязаний студентов экономического профиля обучения. Методологической основой исследования являются якорная модель профессионального развития Э. Шейна, позволившая осуществить анализ параметров и особенностей карьерных ориентаций студентов-экономистов, а также динамический подход к трактовке уровня притязаний Т. Дембо и Ф. Хоппе.

Ключевые слова: карьера; карьерные ориентации; уровень притязаний; студенты.

The article presents the results of an empirical study of the relationship between career orientations and the level of claims of students of the economic profile of education. The methodological basis of the research is the anchor model of professional development E. Shein, which allowed the analysis of the parameters and features of the career orientations of student economists; as well as a dynamic approach to the interpretation of the level of claims of T. Dembo and F. Hoppe.

Keywords: career; career orientations; level of claims; students.

К настоящему времени накопилось большое количество работ, посвященных проблеме данного исследования. Вопросами карьеры и карьерных ориентаций в зарубежной психологии занимались Д. Сьюпер, Э. Шэйн, в отечественной науке изучали данные понятия А. А. Жданович, В. А. Чикер, Л. Г. Почебут, Т. В. Гнедина и др. Наиболее значительные исследования, раскрывающие различные аспекты уровня притязаний, связаны с именами Ф. Хоппе, К. Левина, М. Юкнат, Т. Дембо.

Методологической основой нашего исследования являются якорная модель профессионального развития Э. Шейна, позволившая осуществить анализ параметров и особенностей карьерных ориентаций студентов-экономистов, а также динамический подход к трактовке уровня притязаний Т. Дембо и Ф. Хоппе.

Для определения уровня притязаний личности за основу были взяты концепции изучения уровня притязаний Ф. Хоппе, Т. Дембо, К. Левина. В соответствии с ними в нашем исследовании уровень притязаний будет рассматриваться как уровень образа «Я», проявляющийся в степени трудности цели, которую человек ставит перед собой и считает себя способным достигнуть ее, которая основана на ожиданиях и предыдущих успехах и неудачах. Он устанавливается субъектом где-то между чересчур трудными и чересчур легкими задачами и целями и определяется учетом и оценкой прошлых успехов и неудач. Может быть характеристикой личности на данный момент времени и проявляться в долговременной перспективе как устойчивая черта личности в достижениях целей. Уровень притязаний есть решение конфликта двух противоположных тенденций – поднять притязания выше и достигнуть успеха либо снизить его, чтобы избежать неудачи. Уровень притязаний тесно связан с самооценкой. В соответствии с этим может быть завышенным или заниженным, адекватным или неадекватным.

Для определения карьерных ориентаций нами за основу была взята теория Э. Шейна, Л. Г. Почебут и В. А. Чикер. В данном исследовании мы, опираясь на их концепцию, будем определять карьерные ориентации как личностные диспозиции, как ряд осознаваемых, профессиональных потребностей и представлений личности о себе, отражающих приоритетное направление профессионального продвижения, основанного на ценностях, мотивах, установках личности, имеющих для субъекта устойчивый жизненный смысл.

Локус контроля и уровень притязаний являются детерминантами карьерных ориентаций у обучающихся в учреждениях высшего образования. Они определяют приоритетные свойственные личности карьерные ориентации. Поскольку данные конструкты в той или иной мере связаны с целями личности, а именно с осознанием и принятием ответственности за их достижение, с установлением возможного уровня достижения цели и стремления к профессиональным целям, обусловленным карьерными ориентациями личности, мы предполагаем, что между ними существует связь.

Цель исследования – определить характер связи между карьерными ориентациями будущих экономистов и уровнем их притязаний.

В исследовании приняли участие студенты 2-го курса специальностей «Управление персоналом» и «Менеджмент (инвестиционный)» факультета экономики и менеджмента УО «Белорусский государственный экономический университет». Общий объем выборки составил 50 человек. Из них:

девушки – 31 человек (62,0 %), юноши – 19 человек (38,0 %), возраст респондентов – 18–19 лет.

Для определения структуры и особенностей карьерных ориентаций у студентов-экономистов использовался опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В. А. Чикер, В. Э. Винокуровой [7]; уровень притязаний определялся посредством методики «Оценка уровня притязаний» Ф. Хоппе – Е. А. Серебряковой [1]. Для оценки статистической значимости результатов проведенного исследования нами использовались: 1) критерий Шапиро – Уилка, позволивший определить «нормальность» математического распределения полученных данных в анализируемой выборке; 2) хи-квадрат критерий Пирсона, посредством которого мы определяли соответствие эмпирического распределения показателей карьерных ориентаций и уровня притязаний предполагаемому теоретическому распределению в выборке будущих экономистов; 3) корреляционный анализ Пирсона, который дал нам возможность выявить силу и направление связи между карьерными ориентациями и уровнем притязаний студентов.

Анализ результатов проведенного исследования указывает на то, что преобладающей карьерной ориентацией в выборке является стабильность, ее предпочитают 68 % (34 человека) обучающихся (рис. 1). Это свидетельствует о том, что для большинства студентов, выбравших карьерную ориентацию «стабильность», свойственны следующие характеристики личности: потребность в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы, перекладывание на нанимателя ответственности за управление своей карьерой.

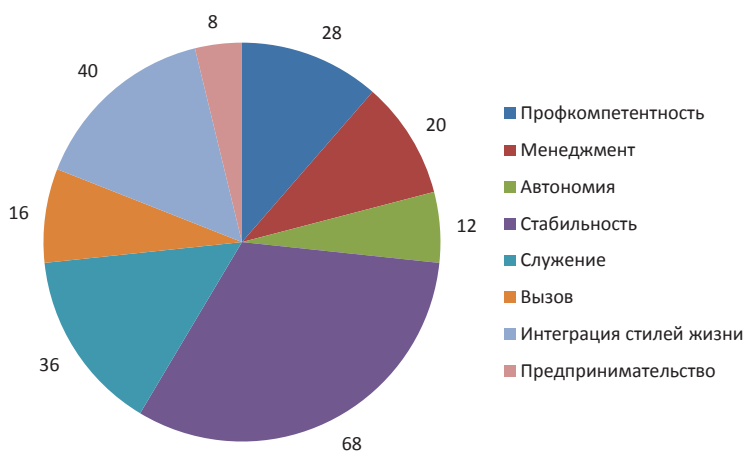


Рис. 1. Процентное распределение студентов-экономистов по выбору карьерных ориентаций (%)

Испытуемые, предпочитающие карьерную ориентацию «Интеграция стилей жизни» (40 %, или 20 человек), характеризуются ориентацией на интеграцию различных сторон образа жизни, в частности, они стремятся к балансу семьи, карьеры и саморазвития, а также больше ценят саму жизнь, а не профессию.

Выбор карьерной ориентации «служение» (36 %, или 18 человек) осуществляют те студенты, для которых на первом месте стоят ценности «работы с людьми», «служения человечеству», «помощи людям», «желание сделать мир лучше». Люди с такой карьерной ориентацией чаще всего работают в области охраны окружающей среды, проверки качества продуктов или товаров, защиты прав потребителей.

Реже в выборке студентов-экономистов встречаются испытуемые, предпочитающие тенденции «профессиональная компетентность» (28 %, или 14 человек) и «менеджмент» (20 %, или 10 человек) при выборе карьеры. Это означает, что они стремятся к профессиональной самореализации и добиваются в этом успеха, но у них отсутствует интерес к управлению другими людьми, хотя данные студенты обладают навыками межличностного общения и эмоциональной уравновешенностью.

Гораздо реже студенты-экономисты делают выбор в пользу карьерных ориентаций «автономия» (16 %, или 8 человек), «вызов» (12 %, или 6 человек) и «предпринимательство» (8 %, или 4 человека). Это говорит о том, что они стремятся к освобождению от организационных правил, предписаний и ограничений, готовы отказаться от продвижения по службе или от других возможностей ради сохранения своей независимости, а также ориентированы на конкуренцию, риск, решение трудных задач и преодоление препятствий на пути достижения поставленных целей.

Появление данных личностных характеристик в анализируемой выборке, на наш взгляд, связано с несформированностью у студентов 2-го курса профессиональных предпочтений и с недостаточным осознанием ими собственных профессиональных возможностей. В качестве причин такого распределения предпочтений в карьерных ориентациях также могут выступать нестабильная экономическая ситуация в стране, опыт родителей и знакомых, индивидуально-типологические особенности будущих экономистов, их ценности, стереотипы, установки и идеалы.

Также одной из задач нашего исследования являлось изучение уровня притязаний обучающихся в учреждениях высшего образования. Для решения этой задачи было проведено изучение данного конструкта при помощи методики «Уровень притязаний» Ф. Хоппе – А. А. Серебряковой [1].

Анализ приведенных данных свидетельствует о доминировании среди будущих экономистов испытуемых со средним уровнем притязаний (64 %, или 32 человека) (рис. 2). Это указывает на наличие у студентов таких личностных особенностей, как уверенность в собственных силах, способ-

ность ставить перед собой реалистичные цели и добиваться их, оптимальных представлений личности о своих возможностях, что является важным фактором личностно-профессионального развития. 15 испытуемых имеют низкий уровень притязаний, что составляет 30 % от всей выборки. Эти студенты-экономисты не уверены в своих возможностях, что вызывает у них избегание постановки глобальных целей и стремления к их выполнению, а также блокировку их личностно-профессионального роста. Неадекватно завышенный уровень притязаний у будущих экономистов встречается крайне редко (6 %, или 3 человека), что свидетельствует о наличии у них нереалистично завышенных целей, чрезмерной уверенности в себе и неспособности доводить начатое дело до конца.

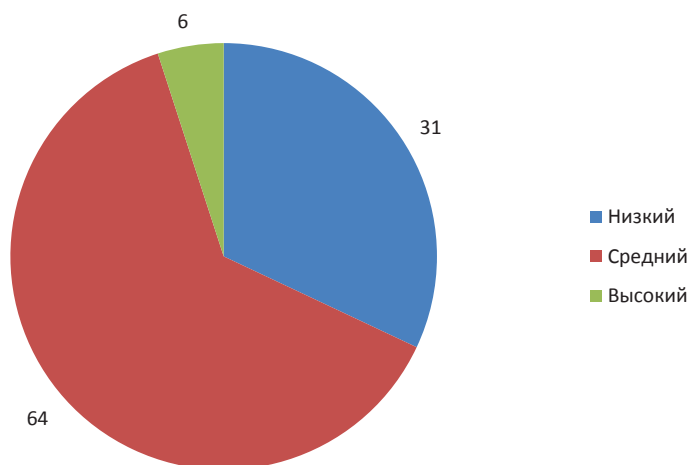


Рис. 2. Процентное распределение студентов-экономистов по уровню притязаний (%)

Для доказательства значимости различий между группами «высокий», «средний» и «низкий» уровень притязаний нами применялся хи-квадрат, критерий Пирсона, полученный показатель которого в исследовании ($\chi^2 = 11,35$) позволил обнаружить достоверные различия в выборке студентов-экономистов на 1%-ном уровне значимости.

Для подтверждения гипотезы нашего исследования мы использовали корреляционный анализ Пирсона, который позволил нам установить наличие прямой положительной связи между «средним уровнем притязаний» и такими карьерными ориентациями, как «профессиональная компетентность» ($r = 0,68$ при $p \leq 0,01$), «менеджмент» ($r = 0,71$ при $p \leq 0,01$), «вызов» ($r = 0,61$ при $p \leq 0,01$), «предпринимательство» ($r = 0,53$ при $p \leq 0,05$)

и «автономия» ($r = 0,68$ при $p \leq 0,01$). Обратная зависимость была установлена между «высоким уровнем притязаний» и карьерной ориентацией «стабильность» ($r = -0,55$ при $p \leq 0,05$), «низким уровнем притязаний» и «предпринимательством» ($r = -0,60$ при $p \leq 0,01$) и «менеджментом» ($r = -0,43$ при $p \leq 0,05$).

Статистически значимых корреляционных связей между уровнем притязаний и карьерными ориентациями «служение» и «интеграция стилей жизни» выявлено не было.

Таким образом, наличие связи между уровнем притязаний и карьерными ориентациями свидетельствует о том, что в зависимости от имеющегося уровня притязаний проявляются тенденции личности к предпочтению определенных карьерных ориентаций. Также многочисленные корреляционные связи между данными конструктами указывают на важность осознания и принятия себя, понимания роли самого субъекта в собственной жизни и возможности влиять на нее, добиваясь поставленных целей, сопротивляясь нерациональному воздействию социального окружения. Это, в свою очередь, является необходимым условием для формирования карьерных предпочтений и профессионального становления будущего специалиста в целом.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие результаты:

1) в выборке студентов-экономистов чаще встречаются испытуемые с доминированием таких карьерных ориентаций, как «стабильность», «интеграция стилей жизни» и «служение»;

2) для большинства будущих экономистов характерен средний уровень притязаний;

3) при определении существования статистической корреляционной связи между уровнем притязаний и карьерными ориентациями в анализируемой выборке было установлено, что существует прямая зависимость между способностью студентов ставить перед собой реалистичные цели, добиваясь их, и успехами в профессиональной сфере, достижением высокого уровня профессионального мастерства, ориентацией личности на интеграцию усилий других людей, карьерным ростом, самостоятельностью и независимостью в профессиональной сфере, а также ориентацией на решение проблемных ситуаций повышенной сложности и созданием собственного дела. И обратная зависимость между неуверенностью в своих личностно-профессиональных возможностях и готовностью к воплощению в жизнь своих профессиональных идей, высоким уровнем личной ответственности, стремлением принимать важные для организации решения.

Список использованных источников

1. Бороздина, Л. В. Уровень притязаний: классические и современные исследования / Л. В. Бороздина. – М.: Акрополь, 2011. – 322 с.

2. *Доронина, Н. Н.* Карьерные ориентации студентов вуза / Н. Н. Доронина // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 28. – 277 с.
3. *Жданович, А. А.* Отношение студентов к профессиональной карьере / А. А. Жданович // Психологический журнал. – 2015. – № 4. – С. 37–43.
4. *Левин, К.* Динамическая психология: избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
5. *Охотский, Е. В.* Карьерные ориентации личности, основные характеристики / Е. В. Охотский. – М.: Экономика, 2009. – 302 с.
6. *Сидоров, К. Р.* Концепт «Уровень притязаний» в современной психологии / К. Р. Сидоров // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – № 2. – С. 40–50.
7. *Чикер, В. А.* Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

Ю. А. Малашенко, О. В. Белановская
Республиканский институт высшей школы, Минск

Yu. Malashenko, O. Belanovskaya
Republic Institute of Higher Education, Minsk

УДК 159.923.5

РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ АТРИБУТИВНЫМ СТИЛЕМ

RESOURCES OF COPING BEHAVIOR IN STUDENTS WITH DIFFERENT ATTRIBUTIVE STYLE

Научно-теоретический анализ проблемы исследования раскрывает совладающее поведение как важнейшую форму адаптационных процессов реагирования индивидов на стрессовые ситуации, стратегию действий личности, направленную на устранение стрессогенной ситуации. Показано, что стратегии совладания индивидуальны, многообразны, виды используемого копинга могут меняться, пересекаться друг с другом, зависеть от возраста и пола. Являясь динамической характеристикой, которая в совокупности с внутренними индивидуально-личностными ресурсами отражает адаптационный потенциал личности, совладающее поведение может выступать как конструктивное и деструктивное, активное, внутреннее и избегающее. Представлены результаты эмпирического исследования ресурсов совладающего поведения студентов с оптимистическим и пессимистическим атрибутивным стилем.

Ключевые слова: совладающее поведение; копинг-стратегии; психологические защитные механизмы; оптимистический и пессимистический атрибутивный стиль; личность; юношеский возраст; студенты.

Scientific and theoretical analysis of the research problem reveals coping behavior as the most important form of adaptive processes of individuals' response to stressful situations, a strategy of personality actions aimed at eliminating a stressful situation. It is shown that coping strategies are individual, diverse, the types of coping used can change, intersect with each other, depend on age and gender. Being a dynamic characteristic, which, together with internal individual-personal resources, reflects the adaptive potential of the individual, coping behavior can act as constructive and destructive, active, internal and avoiding. The results of an empirical study of the coping behavior resources of students with optimistic and pessimistic attributive styles are presented.

Keywords: coping behavior; coping strategies; psychological defense mechanisms; optimistic and pessimistic attributive style; personality; youthful age; students.

Проблема совладающего поведения является одной из наиболее актуальных в психологической науке. Это объясняется тем, что многие обстоятельства современной реальности становятся для ее участника источниками напряжения в силу того, что нарушают сложившийся баланс между личностью и средой. Задача психологов состоит, в частности, в том, чтобы помогать людям осознавать, актуализировать и развивать свои адаптационные возможности для предотвращения и преодоления стресса. Этим обусловлен интерес ученых к проблеме психологических ресурсов как потенциалу для успешной адаптации человека к неблагоприятным жизненным событиям, поддержания стабильности и эмоционального принятия молодыми людьми себя и своего окружения.

В последние годы совладающее поведение стало предметом пристального внимания многих отечественных психологов и психиатров (Л. Китаев-Смык, 1983; Л. Анцыферова, 1994; В. Ялтонский, 1995; Н. Михайлова, 1998; Н. Русина, 1999; Р. Грановская, И. Никольская, 2000; Т. Крюкова, 2001, 2002; М. Сапоровская, 2002). Однако, к сожалению, в психологической литературе до настоящего времени отсутствует источник, содержащий систематизированные сведения по данной проблеме. Одним из объяснений сложившейся ситуации является сложность самого объекта исследования.

Стратегии совладания индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии. Анализ результатов психологических исследований показал, что содержательные и оценочные характеристики механизмов совладания, причины его порождения и особенности определены неоднозначно и неоднородно в зависимости от парадигм областей научного знания, в которых работают исследователи. В научной литературе имеется множество классификаций копинг-поведения. Британские ученые рассматривают в качестве основы три вида копинга – активный, внутренний, избегающий, определяя более подробную классификацию как производные этих трех видов. Основатель же теории совладания Л. Мерфи отмечал: «Под "копингом" понимается то, что мы с вами делаем, чаще на подсознательном уровне,

чтобы справиться со стрессом. Несмотря на то, что все люди разные, наши методы преодоления стресса можно обобщить. Чаще всего их объединяют в два больших класса: проблемно-ориентированный – изменение ситуации, и эмоционально-ориентированный – изменение эмоций» [1–5].

В рамках данного исследования представляется важным определить соотношения понятий психологической защиты и совладания. Они схожи в плане того, что и механизмы психологической защиты, и механизмы совладания (копинг-поведение) рассматриваются как адаптационные процессы личности [6].

Что касается различий, то механизмы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, а механизмы психологической защиты направлены на смягчение психологического дискомфорта. Психологическая защита может рассматриваться как пассивное копинг-поведение, а защитные механизмы как интрапсихические формы преодоления стресса, предназначенные для снижения эмоционального напряжения раньше, чем прекратится ситуация [1; 2]. Если копинг-поведение может использоваться индивидом сознательно, выбираться и изменяться им в зависимости от ситуации, то механизмы защиты неосознаваемы и в случае их закрепления становятся дезадаптивными.

Таким образом, в качестве основного отличия защитных механизмов от совладающего поведения выступает неосознанное включение первых и сознательное, целенаправленное использование последних. В связи с этим многие исследователи рассматривают психологическую защиту как механизм пассивного типа, не способствующий полноценной адаптации.

Несмотря на то, что и совладающее поведение, и защитные механизмы базируются на тождественных процессах, они отличаются направленностью – либо на продуктивную, либо на слабую адаптацию. Совладающее поведение определяется как гибкое, целенаправленное и ориентированное на реальность, тогда как защитное поведение является ригидным, вынужденным и искажающим действительность. Если процессы совладания направлены на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, то процессы защиты направлены на смягчение психического дискомфорта. Можно рассматривать защитные механизмы как интрапсихические формы преодоления стресса, как пассивное копинг-поведение, направленное на снижение эмоционального напряжения раньше, чем изменится ситуация.

Психологическую защиту также определяют как одну из форм психических регулятивных механизмов, имеющих место в случаях, когда личность не может адекватно оценить чувство беспомощности, вызванное внешним или внутренним конфликтом, не может понять его истинные источники и успешно справиться со стрессом. Защитные механизмы направлены на снижение ощущения выраженного дискомфорта, что достигается преимущественно путем искажения восприятия и оценки внешнего и внутреннего

мира. Некоторые защитные механизмы могут выступать в качестве ресурсов совладания, обеспечивая генерализованные субъективные ожидания, в том числе и относительно будущего.

В ситуации новых для личности требований, при которых существующий ответ не является подходящим, возникает копинг-процесс. Если новые требования непосильны для личности, то копинг-процесс может принимать форму защиты. Защитные механизмы позволяют устранить психотравму за счет исключения действительности.

Совладание (копинг) представляет собой более совершенный, чем психологическая защита, механизм гармонизации взаимодействия субъекта с экстремальной ситуацией, основанный на осознанном, произвольном установлении им желаемого равновесия со средой на уровне энергии и информации. В отличие от защитных механизмов, совладающее поведение направленно на активное взаимодействие с ситуацией. Механизмы совладания более пластичны, но требуют от человека большей затраты энергии и включения когнитивных, поведенческих и эмоциональных усилий [4].

Таким образом, совладающее поведение является динамической характеристикой, которая в совокупности с внутренними индивидуально-личностными ресурсами отражает адаптационный потенциал личности, стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемые в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущие к успешной или менее успешной адаптации.

Способность к преодолению стрессогенных воздействий на основе личностных ресурсов и социального опыта связана с устойчивостью к фрустрирующим ситуациям и адаптированностью личности, способностью интериоризировать опыт других и социальную поддержку. Тот или иной вид копинга, используемого человеком, характеризует его психическое здоровье и связан с его состоянием. При этом виды используемого копинга могут меняться, пересекаться друг с другом, зависеть от возраста и пола [5].

Механизмы совладающего поведения тесно связаны с такими важными психологическими конструктами, как оптимизм и пессимизм [7]. Большинство исследований диспозиционного оптимизма (Ч. Карвер и М. Шейер [7]) сфокусированы на его роли для физического здоровья как ресурса преодоления трудных жизненных ситуаций, травм. М. Селигман и его коллеги [7] рассматривают оптимистический атрибутивный стиль как субъективную когнитивную установку, включающую генерализованные ожидания относительно будущего или тенденции индивида верить в то, что будущем его ждет больше хороших событий, нежели плохих.

При всем многообразии подходов к изучению оптимизма/пессимизма, связей этих явлений с личностными конструктами и влияния на социальную сферу, большинство исследователей солидарны с тем, что они принци-

пиально определяют стратегии совладания, которые избирает человек при возникновении стрессовых ситуаций.

В частности, отмечается, что стратегии совладания у оптимистов рациональны и эффективны, пессимисты применяют большей частью иррациональные, непродуктивные, пассивные стратегии и в результате хуже адаптированы к новым условиям. Некоторые исследователи рассматривают оптимизм как отдельный личностный копинг-ресурс [4; 8].

Цель нашего исследования – выявление различий по выраженности психологических характеристик, способствующих успешному совладанию у молодых людей юношеского возраста с различными атрибутивными стилями. В исследовании приняли участие 45 студентов (из них 5 юношей и 40 девушек) в возрасте 18–25 лет. Для решения задачи выявления стратегий совладающего поведения респондентов были использованы диагностика типологий психологической защиты или индекс жизненного стиля (ИЖС) (Р. Плутчика в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.), включающий шкалы отрицания (А), вытеснения (В), регрессии (С), компенсации (D), проекции (Е), замещения (F), интеллектуализации (G), реактивного образования (H), и копинг-тест Р. Лазаруса «Оценка поведения в трудной жизненной ситуации», включающий субшкалы (по видам копинга) конфронтации (К), дистанцирования (Д), самоконтроля (С), поиска социальной поддержки (ПСП), принятия ответственности (ПО), избегания (И), планирования решения проблемы (ПП), положительной переоценки (ПП). Диспозиционный оптимизм изучался с помощью теста жизненной ориентации (Life Orientation Test, LOT) в адаптации Т. Гордеевой, О. Сычева и Е. Осина.

Установлено, что как юноши, так и девушки имеют оптимистические обобщенные ожидания будущего. Высокий уровень позитивных ожиданий был у 57,8 % респондентов, у 37,8 % – средний, у 4,44 % – низкий. Высокий уровень негативных ожиданий установлен у 4,44 % студентов, средний – у 24,4 %, низкий – у 71,1 %.

Как юноши, так и девушки демонстрируют в качестве основных стратегий совладающего поведения стратегии планирования решения проблемы (ПП) – 62,2 % респондентов, принятия ответственности (ПО) – 57,8 %, поиска социальной поддержки (ПСП) – 53,3 %, переоценки проблемы (ПП) – 42,2 % и 40 % самоконтроля (С).

Не исключили для себя (средний уровень предпочтений) использование данных стратегий 31,1 % респондентов – планирования решения проблемы (ПП), 35,6 % респондентов – принятия ответственности (ПО), 40 % студентов – поиска социальной поддержки (ПСП), 53,3 % испытуемых – положительной переоценки (ПП), 55,6 % испытуемых – самоконтроля (С).

При этом копинг-стратегии конфронтации, бегства, дистанцирования в качестве ведущих отметили соответственно 22,2 %, 40 % и 26,7 % респондентов (рисунок).



Рис. Преобладающие стратегии совладающего поведения студентов

В исследованиях английских психологов было выявлено, что в большинстве своем люди младше двадцати лет чаще выбирают конфронтативный копинг, дистанцирование и избегание проблемы, а люди старше двадцати лет больше используют самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности и планирование решения проблемы. Показано, что в детском и подростково-юношеском возрасте респонденты склонны использовать такие стратегии, как забывание проблемы, ее обесценивание, больше, чем в возрасте ранней взрослости. Например, группы подростков, чувствуя неспособность изменить ситуацию, в рискованной ситуации предпочитают такие активные стратегии преодоления, как сокрытие проблем от других, употребление наркотиков или алкоголя, избегание проблемы [5].

В нашем исследовании установлено, что более половины опрошенных респондентов в сложных жизненных ситуациях используют конструктивные стратегии совладающего поведения. Однако около 70 % респондентов демонстрируют средние показатели выбора конфронтационного копинга, что согласуется с исследованиями совладающего поведения, обусловленно-го возрастными особенностями студентов.

В ходе исследования использовались также интервью по основным темам, которые относились к тем или иным формам копинг-стратегий. Студентам были предъявлены вопросы о том, что заставляет их почувствовать себя счастливым; что делает их жизнь сложнее и мешает чувствовать себя счастливым; какие эмоции они испытывают, когда чувствуют себя счастливыми, и как они себя при этом ведут; когда у них все сложно, что они делают, чтобы изменить ситуацию к лучшему; что помогает им в этом или поддерживает их. Предполагалось ответить на два принципиальных вопроса: как студенты справляются с трудными жизненными ситуациями, проблемами и чувствами, какие ресурсы они при этом используют и почему.

Респонденты отметили, что использовали различные стратегии (62,2 % – планирования решения проблемы, 57,82 % – принятия ответственности, 53,3 % – поиска социальной поддержки), чтобы почувствовать себя лучше, если испытывали такие эмоции, как досаду, разочарование, злость, или когда сталкиваются с ситуациями, которые оценивались как проблемные или стрессогенные. Это помогало им адаптироваться к ситуации. Респонденты отмечали, как доверительные беседы, обращения за содействием и социальной поддержкой помогали им преодолевать проблемы, стрессовые ситуации, негативные эмоции и чувства, часто даже в тех случаях, когда проблема казалась очень серьезной, чтобы справиться с ней самостоятельно.

40 % респондентов отметили, что избегают проблемных и сложных ситуаций и чувств, связанных с ними. Это означает забыть о проблемах: проводить досуг с семьей и друзьями, сменить направления мысли и уйти от принятия решений. 26,7 % испытуемых указали на игнорирование проблемы как способ избежать стрессогенной ситуации или негативных эмоций, как на метод совладания, способ избежать стрессогенной ситуации или негативных эмоций. В частности, респонденты отмечали, что не позволяют проблемам влиять на ход их обычной жизни.

Было установлено, что наиболее часто избираемые участниками и привлекательные для них пути совладания с проблемами были: использование медиаресурсов, освобождение от проблем через игнорирование, поиск социальной поддержки (семья, друзья, братья/сестры, студенты, преподаватели, кураторы), повышение уровня комфорта. Стратегии, упомянутые участниками, не были взаимоисключающими и часто пересекались.

Выявлено, что юноши и девушки наиболее часто используют в качестве стратегий психологической защиты в ситуации совладания: регрессию (C) – 78 % респондентов, компенсацию (D) – 71,1 %, замещение (F) – 64 % и отрицание (A) – 51 %. 28,9 %, 26,7 % и 24 % испытуемых отдали предпочтение таким типам психологической защиты, как реактивные образования (H), подавление (B) и проекция (E) соответственно. 17,8 % указали на преобладание у них такого типа психологической защиты, как интеллектуализация (G).

Анализ взаимосвязи (r_{xy}) между характеристиками оптимистического и пессимистического атрибутивного стиля и преобладающими копинг-стратегиями по исследуемой выборке позволил сделать следующие выводы. Выявлена прямая взаимосвязь ($r_{xy} = 0,32, p \leq 0,05$) между низким уровнем оптимизма и «подавлением». Высокий уровень негативных ожиданий будущего обуславливает интенсивность процессов подавления неприемлемых для личности импульсов, стимулируя более объективное восприятие реальности. Юноши и девушки, использующие в качестве копинга социальные связи, наименее склонны к вытеснению фрустрирую-

щей информации, более объективны в оценках собственных инстинктов и поступков (связь ($rxu = 0,38, p \leq 0,05$) между использованием конфронтационного копинга и механизмом защиты «компенсация», между поиском социальной поддержки и типами психологической защиты «подавление» ($rxu = -0,3, p \leq 0,05$), «проекция» ($rxu = -0,37, p \leq 0,05$), «интеллектуализация» ($rxu = -0,35, p \leq 0,05$)).

Таким образом, полученные результаты исследования показали, что студенты чаще используют активные стратегии совладающего поведения, такие как поиск решения проблем, анализ информации и обращение за социальной поддержкой к значимым людям, и внутренние когнитивные стратегии, такие как осмысление проблемы и поиск возможных ее решений. Однако некоторые испытуемые в сложных жизненных ситуациях продолжают использовать деструктивные стратегии для решения проблем, которые могут трактоваться как избегание, отстранение от проблемы, а не активное решение или обращение за помощью, включая забывание или игнорирование, сокрытие чувств и отвлечение, что, возможно, связано с возрастными особенностями респондентов выборки.

Юноши и девушки, обладающие высоким уровнем диспозиционного оптимизма, не формируют себе устойчивых стратегий совладающего поведения, поскольку рассматривают стрессовые для себя ситуации лишь как вероятные и не имеют долгосрочных механизмов их разрешения, используя при этом оптимизм как отдельный личностный копинг-ресурс.

В свою очередь представители юношеского возраста с низким уровнем диспозиционного оптимизма, культивирующие негативные ожидания в отношении будущего, ориентируются на использование конфронтационных копинг-механизмов и связанных с ними типов психологических защит.

Список использованных источников

1. Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. – N.Y.: McGraw Hill, 1966.
2. Lazarus, R. S. Stress, Appraisal and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – N.Y.: Springer, 1984. – 460 p.
3. Станибула, С. А. Копинг-стратегии: функционирование и развитие в онтогенезе / С. А. Станибула – Гомель: Изв. Гом. гос. ун-та им. Ф. Скорины. – 2017. – № 2 (101). – С. 49–52.
4. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. Л. Крюкова. – М., 2005. – 48 с.
5. Coping With the Stresses of Daily Life in England: A Qualitative Study of Self-Care Strategies and Social and Professional Support in Early Adolescence / E. Stapley [et al.] // Journal of Early Adolescence. – 40 (5), 605–632 p.
6. Карвасарский, Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2002. – 672 с.

7. Замышляева, М. С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук / М. С. Замышляева. – М., 2006. – 237 с.

8. Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева. – СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009. – 136 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

М. М. Мелихова

Республиканский институт высшей школы, Минск

M. Melihova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.9

ЭВОЛЮЦИЯ ПРИЧИН И УСЛОВИЙ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

EVOLUTION OF THE CAUSES AND CONDITIONS OF DELINQUENT BEHAVIOR OF YOUNG PEOPLE

Для полного исследования социально-психологической проблемы молодежной делинквентности необходимо раскрыть сущность делинквентного поведения и молодежных правонарушений. Немаловажным является исследование эволюции теории делинквентного поведения, а также систематизация взглядов различных авторов на условия и причины, способствующие его формированию. Так, автор в представленной работе дает описание делинквентного поведения как формы девиантного, раскрывает теории делинквентного поведения, анализирует противоправные действия, относящиеся к делинквентному поведению.

Ключевые слова: делинквентность; молодежь; девиантное поведение; правонарушение; профилактика делинквентного поведения.

For a complete study of the socio-psychological problem of youth delinquency, it is necessary to reveal the essence of delinquent behavior and youth offenses. It is also important to study the evolution of the theory of delinquent behavior; as well as the systematization of the views of various authors on the conditions and causes that contribute to its formation. So, the author in the presented work gives a description of delinquent behavior as a form of deviant, reveals the theories of delinquent behavior. The author analyzes illegal actions related to delinquent behavior.

Keywords: delinquency; the youth; deviant behavior; offense; prevention of delinquent behavior.

Делинквентное поведение молодежи неоднократно рассматривалось отечественными и зарубежными учеными в разнообразных подходах и концепциях. Исследованием делинквентного поведения занимаются сра-

зу несколько дисциплин: психология, педагогика, юриспруденция, социология, медицина и др. Однако ученые придерживаются различных подходов к решению проблемы, и в настоящее время не выработано общего для всех дисциплин определения делинквентного поведения.

Некоторые исследователи отмечают, что «делинквентным поведением является противоправное поведение индивида, воплощенное в его проступках, наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом. Данное поведение может иметь как форму мелких нарушений нравственно-этических норм, не достигающих уровня преступления, так и выражаться в преступных действиях» [1, с. 5].

Делинквентное поведение может возникать под влиянием различных факторов: медико-биологических условий; психофизиологических отклонений; социально-психологических (макросоциальных и микросоциальных) условий; психолого-педагогических отклонений (такие как дефекты школьного, семейного и общественного воспитания) и др.

Делинквентное поведение многими учеными рассматривается в качестве формы девиантного поведения (Я. Гишинский, Е. В. Змановская, Ц. П. Короленко, Д. А. Донских, И. С. Кон, В. Д. Менделевич и др.), определяется как разновидность девиантного.

Термин «девиация» означает отклонение от общепринятых норм поведения. Для того чтобы понять, что означает термин «отклонение», необходимо обратиться к понятию «норма». Наиболее общим является понимание нормы как исторически сложившихся в конкретном обществе пределов допустимого поведения, так называемое нормативно-одобряемое поведение.

Так, к социальным нормам можно отнести как формализованные нормы в виде законов, правил, инструкций, так и формы общественного сознания в виде социальных установок, общественного мнения, традиций.

Я. И. Гишинский отмечает, что «девиантное поведение связано с несоответствием человеческих поступков и действий распространенным в обществе правилам (нормам), ценностям и стереотипам поведения, а также выражается в "девиантном" образе жизни и стиле поведения индивида, не соответствующего принятым в данном обществе, среде, группе» [2, с. 5].

Формы поведения «девиантны» только с точки зрения сложившихся в данном обществе и в данное время социальных норм: в одних условиях нормальное поведение может являться девиантным и, наоборот, при совершенно ином наборе культурных установок девиантное может стать «нормальным». Поэтому данное явление носит социальный контекст.

Е. В. Змановская [1] выделяет следующие особенности делинквентного поведения как формы девиантного: 1) наименьшая определенность среди иных форм девиаций; 2) регуляция делинквентного поведения правовыми нормами; 3) наибольшая опасность среди остальных форм отклоняющегося поведения, поскольку угрожает общественному порядку; 4) осуждаемость

и наказуемость данного поведения в любом обществе; 5) означает наличие конфликта между личностью и обществом.

Соответственно, когда мы говорим о девиантности либо делинквентности, речь идет об отклонениях от действующих в данном обществе норм.

Выделяют следующие виды делинквентного поведения:

1) агрессивно-насильственное поведение (телесное повреждение, поджоги, мелкое хулиганство и др.) [3, с. 3];

2) корыстное поведение (мелкое хищение, угоны автотранспортного средства);

3) распространение и продажа наркотиков.

Также является целесообразным выделение видов делинквентного поведения в зависимости от того, нормы какой отрасли права нарушены: гражданско-правовые деликты (например, нарушение авторского права); дисциплинарные проступки (прогулы, несоблюдение правил техники безопасности); административные правонарушения (нарушение правил дорожного движения, оскорбление); преступления (продажа и хранение наркотиков, мошенничество и др.).

Выделяют два уровня делинквентности. На докриминогенном уровне молодежь не является субъектом противоправного деяния, так как ее действия проявляются на уровне несоблюдения норм морали, правил поведения в общественных местах, в уклонении от общественно полезной деятельности. Тем временем криминогенный уровень связан с осуществлением противоправных действий (хулиганство, мошенничество, грабеж и др.).

За несколько тысячелетий сложились различные теории к понятию и профилактике делинквентного поведения в сфере психологии, социологии, педагогики, криминологии и иных научных направлениях.

Одними из самых ранних теорий в области исследования делинквентного поведения стали биологические. В данном направлении ведущей идеей была та, что некоторые врожденные изъяны связаны с антиобщественным поведением.

Так, сторонники биологических теорий обращали внимание на конституциональные особенности личности. В XIX в. врач-психиатр и криминалист Ч. Ломброзо предложил биосоциологическую теорию, согласно которой преступное поведение связано с анатомическим строением, а основным детерминантом склонности к делинквентности являются наследственно-биологические факторы, которые находились во взаимосвязи с окружающей средой.

Ч. Ламброзо, отмечая, что всякое деяние имеет в происхождении своем множество факторов, в своих трудах выделяет следующие условия и причины делинквентного поведения: метеорические условия, в том числе теплота; времена года; геологические условия; цивилизация; плотность населения; питание; алкоголизм; уровень образования; экономические условия; воспитание; возраст; наследственность и др.

К биологическим детерминантам делинквентного поведения многие авторы также относят:

- 1) наличие лишней Y-хромосомы у юношей и мужчин;
- 2) влияние гормонов;
- 3) повреждения головного мозга;
- 4) органические заболевания мозга;
- 5) определенные свойства ЦНС;

Следует отметить, что наследуется не форма отклоняющегося поведения (делинквентное поведение), а определенные индивидуально-психологические свойства, увеличивающие вероятность формирования делинквентного поведения.

Тем временем психоаналитическая теория также оставила след в разработке теоретических и практических аспектов делинквентного поведения.

Несомненно, внутренние биологические процессы играют важную роль, однако попытки объяснить поведенческие реакции, опираясь лишь на знание биологических факторов, в корне неверны. Биологические причины действуют в контексте определенного социального окружения, а социальные условия могут вызывать биологические изменения в организме.

Согласно психоаналитической теории З. Фрейда и неопрейдистских концепций, первопричиной делинквентного поведения молодежи являются инстинктивные влечения, биологически обусловленные человеческой природой. В то же время делинквентность молодежи может быть связана с состоянием внутреннего конфликта между «Я» и бессознательным, а также между «сверх-Я» и бессознательным, который способствует выходу во внешний мир антиобщественных деяний.

Социологический подход исходил из идеи влияния макросоциальных и микросоциальных условий на формирование делинквентного поведения [4, с. 3].

Из социологического направления выделились различные теории. Так, согласно данному подходу, делинквент может идентифицировать себя с конкретной ролевой моделью делинквентного поведения. Таким образом, самоидентификация с асоциальными кумирами является одной из причин делинквентного поведения. Также важным социальным условием является навешивание ярлыков на отдельную личность, в результате юный человек отторгается от общества, для которого противоправное поведение становится привычным».

Делинквентное поведение исследовалось с Античных времен. Так, Демокрит еще в V–IV вв. до н. э. определил влияние социальных условий на формирование делинквентного поведения.

И Платон, и Аристотель определяли назначение человека в самосовершенствовании, самоутверждении своей личности как духовного существа. Преступные мысли, по мнению Платона, отклоняют человека от истинного назначения.

Аристотель [5] склонялся к точке зрения, что индивид не может полностью зависеть от своих нравственных представлений, обучения и привычек, так как особое влияние на поступки оказывают природные задатки.

Исследователи отмечают, что в эпоху средневековья и переходную эпоху, в период Возрождения, исследование делинквентного поведения застыло.

Известными учеными в данной области являются: в эпоху Возрождения – Дж. Локк, во времена Просвещения – Ш. Монтескье и др.

Следует отметить, что значительную роль в психолого-педагогической науке играет Дж. Локк [6] (1632–1704). Согласно взглядам ученого, решающее влияние на формирование личности делинквента и поведения оказывает окружающая среда и воспитание.

Ученый отрицал метод телесного наказания и считал его условием делинквентного поведения.

Он отмечал, что «настоящая цель воспитания – сохранить психику молодежи и сохранить способность к активности, инициативности и креативности, при этом удерживая молодых людей от многих вещей, к которым их влечет, и направлять к тому, что им не нравится, но является более правильным для них» [6, с. 5].

Также педагог определил: чтобы научить молодежь еще с ранних лет отличать правильное от неправильного, необходим метод поощрения, при котором правильные действия вызывают приятные вещи, а неверные, низкие поступки – наказание.

Одним из способов воспитания молодежи и формирования их внешнего поведения является акцентирование внимания на примерах о том, как правильно поступать и что нужно избегать, сопровождая это высказываниями о достоинстве или неприличии определенного поступка.

Ш. Монтескье известен тем, что он изложил ряд фундаментальных идей: о факторах делинквентного поведения, о его предупреждении и способах наказания делинквентов и пр.

Чезаре Беккария (1738–1794) считается, по мнению некоторых авторов, основоположником криминологической науки. Он написал сочинение «О преступлениях и наказаниях» (1764), где исследовал особенности делинквентного поведения.

Следует отметить, что значимыми исследователями конца XIX – начала XX в. стали М. Н. Гернет, С. В. Познышев, Е. Н. Тарновский, И. Я. Фойницкий и др.

Большую роль в развитии социологического направления играет М. Н. Гернет. В одной из наиболее известных работ «Социальные факторы преступности» (1905) [7, с. 35] он исследовал такие социальные детерминанты делинквентного поведения, как пол и возраст, семейное положение, наследственность, социальный статус, материальное состояние, физические факторы и др.

В данный период некоторые исследователи разделили факторы делинквентного поведения на индивидуальные, физические и социальные.

Х. М. Чарыхов (представитель социологической школы) в монографии 1910 г. отмечает, что «физические факторы, как холод и жара, географическая среда образуют космическую среду, среди которой реализуется общественная и индивидуальная деятельность человека».

В группу социальных факторов исследователи включили такие условия, как город и деревня, алкоголизм, профессия, экономическое и социальное положение.

К индивидуальным факторам были отнесены происхождение, воспитание, образование, семейное положение, возраст, пол, физические и психические свойства делинквента.

Известный русский ученый, профессор С. В. Познышев [8] в качестве причин делинквентного поведения рассматривал, во-первых, личность делинквента, во-вторых, влияние внешних условий на его поведение.

С. В. Познышев к основным, наиболее часто встречающимся причинам делинквентного поведения относит обстановку жизни молодежи, беспризорность, плохую наследственность. И порознь, и в различных сочетаниях друг с другом именно они, на взгляд ученого, начинают влиять на человека еще с детских лет и способствуют возникновению делинквентных наклонностей.

В то же время исследователь выделяет следующие неблагоприятные условия, которые способствуют делинквентному поведению: низкий уровень образования, жестокое обращение родителей и лиц, у которых молодежь находится на обучении или работает; возложение на них непосильного труда; тяжелая наследственность, материальное неблагополучие и др. [8, с. 10]

Таким образом, в XIX в. исследователями были выделены следующие факторы делинквентного поведения молодежи: противоправные наклонности родителей; бродяжничество и плохое материальное положение; безразличное отношение родителей к детям либо невозможность заниматься своими детьми, в результате чего молодежь была выброшена, отдана под чужой кров либо же полностью предоставлена себе. Тем временем идущая с ранних лет работать на фабрики и в мастерские молодежь становилась свидетелем драк, конфликтов и прочих проявлений делинквентности, что влияло на становление соответствующих наклонностей.

В научном труде «Криминальная психология. Преступные типы» С. В. Познышев [8] отмечает, что к делинквентному поведению приводят как эндогенные факторы, которые относятся непосредственно к личности правонарушителя, так и экзогенные – внешние события, факты, которые, воздействуя на личность, толкают ее на преступный путь. Ни одно правонарушение не объясняется исключительно внешними причинами.

Так, С. В. Познышев выделяет два типа делинквентной личности: эндогенный и экзогенный.

Эндогенный тип делинквента характеризуется наличием свойств личности, образующих предрасположенность к данному преступлению.

Экзогенный тип отличается преобладанием давления внешних обстоятельств и сравнительно слабым влиянием своей конституции на совершение противоправного деяния. То есть такой тип является свободным от природной предрасположенности к преступлению, но по какой-то причине не смог избежать преступления в результате влияния тяжелых внешних обстоятельств.

О наличии определенных наклонностей у молодежи мы можем сказать на основе проанализированных фактов ее поведения при разных жизненных условиях.

Экзогенный делинквент совершает правонарушение ради освобождения себя от испытываемых им или угрожающих ему невзгод. Может быть выяснено, что он ранее делал попытку иным путем избавиться от давления неблагоприятных внешних условий.

Тем временем молодежь эндогенного типа обладает личностными склонностями к делинквентному поведению, которые могут проявиться под воздействием незначительной ситуации. Предрасположенность к делинквентному поведению объясняется наличием некоторых постоянных комплексов, которые вызывают ассоциации с противоправной деятельностью как с чем-то эмоционально привлекательным.

У эндогенного делинквента уже есть заложенный с детства криминогенный базис для совершения противоправного деяния, сочетающийся с возникающими ассоциациями и представлениями, которые оправдывают данное деяние и приводят к его совершению.

В докладе А. А. Фидлера «Меры по возможному уменьшению преступности детей» (1904) были указаны следующие условия делинквентного поведения: беспризорность и условия жизни семьи, которые заключаются в постоянных конфликтах, алкоголизме, безнравственности. Он предложил решение данной проблемы с помощью устройства ясель, дневных приютов, домов-интернатов, организации для детей праздничных развлечений, лечебных колоний, ремесленно-учебных мастерских, патроната и др. [8, с. 5].

А. А. Дриль [9] в своей работе во многом согласился с данным отчетом, но обратил особое внимание на отсутствие в нем важного фактора делинквентного поведения молодежи – хронический алкоголизм родителей. Также он отметил, что к противоправному поведению могут привести следующие условия: бедность, наследственность, невежество, полное отсутствие понятия о чужой собственности, тесное помещение, скудная пища и др., нездоровая атмосфера семей и заброшенность, которые приводят к развитию нездоровых привычек.

Таким образом, на основе вышеизложенного нужно сделать следующие выводы:

1. Делинквентное поведение молодежи – это форма девиантного поведения, нарушающая нравственно-этические и социально-правовые нормы, посягающая на конституционные, административные, гражданско-правовые, уголовно-правовые, финансовые, семейные и иные виды правоотношений.

2. Изучение делинквентного поведения, его причин и условий является актуальным со времен Античности до наших дней. Тем временем уже XIX–XX вв. ознаменовались выделением таких существенных факторов делинквентного поведения, как индивидуальные (пол, возраст и др.), биологические (наследственность), социально-психологические (социальный статус, материальное состояние, противоправные наклонности родителей, бродяжничество).

Список использованных источников

1. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения [Электронный ресурс] / Е. В. Змановская // Режим доступа: https://bookap.info/book/zmanovskaya_deviantologiya_psihologiya_otklonyayushchegosya_povedeniya/gl36.shtml. – Дата доступа: 10.01.2022.

2. Гилинский, Я. И. Девиантология / Я. И. Гилинский. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Изд-во Р. Асланова «Юридический центр Пресс», 2007. – 528 с.

3. Мелихова, М. М. Влияние агрессивного поведения на совершение преступлений несовершеннолетними / М. М. Мелихова // Следственная деятельность: наука, образование, практика: II межд. науч.-практ. конф. – Минск, 2022. – с. 49–52.

4. Мелихова, М. М. Психолого-педагогические предикторы делинквентного поведения несовершеннолетней молодежи: пути профилактики / М. М. Мелихова, Н. М. Плещачева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психологические науки: сб. науч. ст. – Минск, 2022. – С. 215–224.

5. Аристотель: в 4 т. – М.: Мысль, 1983. – Т. 4 / пер. с древнегреч.; общ. ред. А. И. Добаватура. – 830 с. (Филос. Наследие. Т. 90). – В надзаг.: АН СССР. Ин-т философии.

6. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Соч.: в 3 т.: пер. с англ. и лат. / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1988. – Т. 3. – 668 с.

7. Гернет, М. Н. Социальные факторы преступности [Электронный ресурс] / М. Н. Гернет. – Режим доступа: <http://yurpsy.com/files/biblio/gernet/gernet.htm>. – Дата доступа: 20.02.2022.

8. Познышев, С. В. Криминальная психология: преступные типы / С. В. Познышев; сост. В. С. Овчинского, А. В. Федорова. – М.: Инфра-М, 2007. – 302 с.

9. Дриль, А. А. Учение о преступности и мерах борьбы с ней / А. А. Дриль. – М.: Шиповник, 1912. – 568 с.

(Дата подачи: 21.02.2023 г.)

Н. Г. Новак

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, Гомель

N. Novak

Gomel State University named after Francisk Skorina, Gomel

УДК 316.752-057.875

ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ПЕРЕЖИВШИХ КРИЗИС РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ

LIFE VALUES OF BOYS AND GIRLS WHO SURVIVED THE CRISIS OF THE PARENTAL FAMILY

В статье рассматривается проблема транзитивности ценностно-смысловой сферы личности в процессе переживания кризисного события, при этом делается фокус на влиянии кризиса родительской семьи на формирование системы ценностей ребенка. Представлены результаты изучения жизненных ценностей лиц юношеского возраста. Приведены эмпирические данные сравнительного анализа жизненных ценностей юношей и девушек, имеющих и не имеющих опыт переживания ненормативных кризисов родительской семьи.

Ключевые слова: жизненные ценности; кризисное событие; кризис семьи; транзитивность ценностно-смысловой сферы; переживание; опыт переживания.

The article deals with the problem of transitivity of the value-semantic sphere of personality in the process of experiencing a crisis event, while focusing on the impact of the crisis of the parent family on the formation of the child's value system. The results of studying the life values of young people are presented. Empirical data of a comparative analysis of the life values of boys and girls who have and do not have experience of experiencing abnormal crises of the parental family are presented.

Keywords: life values; crisis event; family crisis; transitivity of the value-semantic sphere; experience; experience of experience.

В настоящее время в психологической науке и практике отмечается высокий интерес к проблеме оказания психологической помощи семье, находящейся в кризисном состоянии (Е. В. Баранова, Н. Ф. Михайлова) [1], [2]. В широком смысле кризисной является ситуация, разрешение которой вызывает у человека внешние и (или) внутренние затруднения из-за невозможности жить и действовать привычными способами. Необходимость подчиняться влиянию данной жизненной ситуации может одновременно вызывать в человеке как сопротивление (закон гомеостаза как основной закон развития любой системы), так и потребность в изменениях (себя и (или) ситуации) с целью социально-психологической адаптации к изменившимся условиям внешней и (или) внутренней жизни [3]. Другими словами, под

влиянием стрессовой ситуации в сознании субъекта возникает ценностно-смысловой конфликт, который может стать как импульсом к саморазвитию в направлении посттравматического роста, так и выступить дестабилизирующим фактором, препятствующим выбору конструктивного совладающего поведения.

Возникновение кризиса семьи обусловлено нарушением функционирования семейной системы из-за фрустрации привычных способов жизнедеятельности семьи и невозможности справиться с возникшими проблемами, используя усвоенные схемы взаимодействия [4]. Нормативные семейные кризисы являются показателем «нормального» (условно характерного для всех семей) развития семейной системы и обозначают переход на новый этап жизненного цикла семьи. Вместе с тем в каждой отдельной семье могут возникнуть дестабилизирующие ситуации, приводящие к нарушению внутрисемейных взаимодействий или разрушению семейного союза. Такие кризисы не связаны с традиционными стадиями развития семьи как системы и являются ненормативными [5].

Кризис семьи является стрессогенным событием как для супругов, так и для ребенка, поскольку именно родители воспринимаются гарантами безопасной и стабильной жизни. В силу возраста дети не могут повлиять на ситуацию в семье, становятся заложниками семейного неблагополучия, поскольку собственные адаптационные психические резервы еще недостаточно сформированы. Вовлеченность детей в стрессовую ситуацию может стать причиной возникновения у них психоэмоциональных расстройств. На вероятность возникновения и тяжесть посттравматических последствий оказывает влияние целый комплекс физиологических, психологических, социальных факторов. Многие дети, пережившие, например, развод или смерть родителей, постепенно благополучно справляются с кризисным состоянием и достаточно эффективно строят свою дальнейшую жизнь. В тяжелых случаях последствиями стресса, особенно длительного (продолжительного), могут быть чувства опустошенности и неполноценности, депрессия, суицидальные мысли, нарушение коммуникативного взаимодействия со сверстниками, страх перед взрослыми, невротические и навязчивые состояния, психосоматические заболевания и т. д. В любом случае приобретенный в семье опыт переживания кризисов откладывает серьезный отпечаток на душевное состояние и психоэмоциональную стабильность растущей личности – не вызывает сомнения.

В кризисной ситуации стремление к утраченному психоэмоциональному равновесию и к восстановлению прерванной событием линии жизни путем осознания и понимания происходящего, а также своего места в данной ситуации становится приоритетным. Такое событие становится промежуточной точкой, разделяющей восприятие, оценку, понимание человека, самого себя и окружения на отрезки «до» и «после». Запускается внутрен-

ний процесс переживания, обусловленный особым, субъективным, страстным отражением ситуации, причем это «отражение не окружающего предметного мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения представленных им (миром) возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта» (Е. Ф. Василюк) [6, с. 6].

На процесс транзитивности ценностно-смысловой сферы личности в кризисной ситуации оказывает влияние множество факторов, которые условно можно разделить на внешние и внутренние. Важно понимать, что так называемые внешние факторы воздействуют на человека не сами по себе, а лишь в связи с особым отношением человека к социокультурной среде и только в той степени, насколько они воспринимаются, принимаются, присваиваются им. Именно поэтому контакт с одними и теми же факторами макросреды (революции, реформы, внешняя экспансия, войны и другие воздействия на общество в целом) и микросреды (семейная система, образовательная среда, трудовой коллектив, близкие люди, друзья и т. д.) у разных людей вызывает различные качественные изменения системы смыслов и ценностей. Помимо этого, степень давления внешней среды опосредована внутренними переменными, к которым можно отнести возраст, пол, профессиональную деятельность, индивидуально-психологические особенности человека. В связи с этим в большинстве случаев внутриспсихические факторы трансформации ценностных ориентации личности исследуются во взаимосвязи с социальными факторами.

На базе Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины было проведено исследование, в котором приняли участие 364 респондента: 178 юношей и 186 девушек. Средний возраст опрошенных – 18,6 года.

Цель исследования – изучение ценностей и смыслов юношей и девушек, имеющих опыт переживания кризисных событий.

Методы диагностики: анкетирование, «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной.

В современной психологии ценности рассматриваются в качестве субъективных критериев, на основании которых личность осуществляет выбор, оценку и обоснование своих действий. Эти же мерила выступают эталоном и при оценке других людей и их поведения, при оценке текущих и прошлых событий жизненного пути. Система ценностей личности определяют выбор направления и характер ее активности, обоснование собственных действий.

В ходе анкетирования было выявлено, что с семейным кризисом столкнулись 45,6 % (166 чел.) юношей и девушек. Из них большинство (47 %) пережили развод родителей, 16,86 % пережили смерть члена семьи. В 18,67 % случаев родитель вступил в повторный брак. У 14,46 % опрошенных есть член семьи, страдающий психическим заболеванием или имеющий инвалидность.

Кроме этого, 12,5 % юношей и девушек отметили, что один из членов семьи систематически злоупотребляет алкоголем. В 7,04 % случаев дети вовлечены в ситуацию супружеской измены. Также в анкете респонденты указали, что были подвержены психологическому (18,4 %), физическому (9,34 %) насилию, 2 человека указали, что стали жертвой сексуального насилия в семье.

Больше половины опрошенных проживают в полных семьях (69,23 %), 17,58 % – в неполных, в 10 % случаев родители не разведены, но проживают раздельно, 4 человека являются сиротами, 3,3 % не ответили на данный вопрос анкеты.

Жизненные ценности – это сформировавшиеся в сознании жизненные ориентиры, которых человек придерживается в жизни, особенно в жизненно сложных, критических ситуациях. Результаты исследования с использованием методики «Морфологический тест жизненных ценностей» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования уровня жизненных ценностей у юношей и девушек

Жизненные ценности	Уровень выраженности (%)		
	высокий	средний	низкий
Саморазвитие	13	57	30
Духовное удовлетворение	13	59	28
Креативность	30	51	19
Активные социальные контакты	20	46	34
Собственный престиж	19	56	25
Высокое материальное положение	7	67	26
Достижения	5	70	25
Сохранение собственной индивидуальности	14	60	26

Анализ данных, отраженных в таблице 1, позволяет сделать выводы о том, что в системе ценностей на среднем уровне выраженности доминирующие позиции занимают ценности «достижения» (70 %) и «высокое материальное положение» (67 %). У каждого третьего студента выявлен высокий уровень выраженности ценности «креативность», что свидетельствует о стремлении к реализации своих творческих возможностей, о желании изменять окружающую действительность. В 30 % случаев имеет место низкий уровень выраженности ценностей «саморазвитие» и «активные социальные контакты». Следовательно, для данной группы респондентов недостаточно развито стремление к познанию своих индивидуальных особенностей, желание развивать свои способности. Они не ориентированы на установление благоприятных отношений в различных сферах социального

взаимодействия, на расширение своих межличностных связей, реализацию своей социальной роли.

Результаты изучения ориентации на самореализацию в определенных жизненных сферах представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования выраженности сфер жизни у юношей и девушек

Сферы жизни	Уровень выраженности (в %)		
	высокий	средний	низкий
Профессиональная жизнь	20	51	29
Образование	22	38	40
Семейная жизнь	22	50	26
Общественная активность	17	51	32
Увлечения	18	70	12
Физическая активность	9	65	28

Анализ данных, отраженных в таблице, позволяет сделать вывод о том, что наибольшее опасение вызывает сфера «образование», которая связана с интересом к обучению и стремлением познавать новое. У большинства респондентов стремление к реализации в данной сфере на низком уровне.

Согласно полученным данным, у большей половины студентов основные жизненные ценности сформированы. Выявлена тенденция юношей и девушек ориентироваться на достижение успеха, ориентация на планирование престижного будущего, стремление к материальному достатку как критерию самодостаточности и условию чувства собственной значимости. Каждый третий из опрошенных имеет низкую степень выраженности таких духовно-нравственных ценностей, как активные социальные контакты, духовное удовлетворение, развитие себя, каждый пятый – высокую степень стремления к сохранению индивидуальности.

Сравнение ценностей в группах респондентов, переживших кризисное событие и не имеющих такого опыта, позволило нам сделать первичные выводы о наличии различий. Результаты статистической обработки представлены в таблицах 3–5 (*U*-критерий Манна – Уитни).

Для респондентов, не имеющих опыта в переживании кризисного события в семье, значимо выше ценность «Развитие себя» ($U_{кр} = 177$, $U_{эмп} = 176$, $p \leq 0,05$), т. е. стремление к познанию индивидуальных особенностей, постоянное совершенствование своих способностей и других личностных характеристик.

Таблица 3

Результаты сравнения ценностей респондентов (низкий уровень)

Ценности	Кризис –	Кризис +	$U_{\text{эмп}}$	$U_{\text{кр}}$ $p \leq 0,05$	$U_{\text{кр}}$ $p \leq 0,01$
Развитие себя	534	501	176	177	147
Духовное удовлетворение	467,5	613,5	178,5	173	143
Креативность	308	220	100	83	66
Активные социальные контакты	183,5	557,5	105,5	103	81
Собственный престиж	239	356	134	92	73
Высокое материальное положение	153	172	67	46	34
Достижение	99	154	49	31	22
Сохранение собственной индивидуальности	254,5	210,5	90,5	72	56

Таблица 4

Результаты сравнения ценностей респондентов (средний уровень)

Ценности	Кризис –	Кризис +	$U_{\text{эмп}}$	$U_{\text{кр}}$ $p \leq 0,05$	$U_{\text{кр}}$ $p \leq 0,01$
Развитие себя	1624	722	446	390	337
Духовное удовлетворение	1711	704	451	388	335
Креативность	2251	989	493	592	523
Активные социальные контакты	1901	727	402	447	390
Собственный престиж	2065,5	937,5	559,5	520	465
Высокое материальное положение	2720,5	1284,5	654,5	748	667
Достижение	2204,5	1623,5	826,5	719	640
Сохранение собственной индивидуальности	1785,5	1064,5	568,5	528	465

Для респондентов, не переживших кризисное событие, ценности «Креативность» ($U_{\text{кр}} = 592$, $U_{\text{эмп}} = 592$, $p \leq 0,05$), «Активные социальные контакты» ($U_{\text{кр}} = 447$, $U_{\text{эмп}} = 727$, $p \leq 0,05$), «Высокое материальное положение» ($U_{\text{кр}} = 748$, $U_{\text{эмп}} = 654,5$, $p \leq 0,05$) имеют более высокую значимость.

Среди респондентов, имеющих высокий уровень выраженности ценностей, те, кто не переживал кризисное событие, более ориентированы на духовное удовлетворение ($U_{\text{кр}} = 13$, $U_{\text{эмп}} = 10,5$, $p \leq 0,05$), а те, кто имеет опыт переживания кризисного события в семье, значимо более ориентированы на развитие себя и креативность.

Таблица 5

Результаты изучения ценностей респондентов (высокий уровень)

Ценности	Кризис –	Кризис +	$U_{эмп}$	$U_{кр}$ $p \leq 0,05$	$U_{кр}$ $p \leq 0,01$
Развитие себя	79	111	13	23	15
Духовное удовлетворение	88,5	64,5	10,5	13	8
Креативность	126	150	35	37	27
Активные социальные контакты	190	63	37	20	13
Собственный престиж	120,5	110,5	42,5	30	21
Высокое материальное положение	97	74	31	19	12
Достижение	190	86	54	30	21
Сохранение собственной индивидуальности	204,5	173,5	51,5	51	38

В таблицах 6 и 7 представлены результаты респондентов, имеющих низкий и средний уровни выраженности значимых сфер самореализации.

Таблица 6

Результаты изучения значимой сферы самореализации респондентов (низкий уровень)

Ценности	Кризис –	Кризис +	$U_{эмп}$	$U_{кр}$ $p \leq 0,05$	$U_{кр}$ $p \leq 0,01$
Профессиональная жизнь	751	422	232	164	196
Образование	992,5	547,5	271,5	271	231
Семейная жизнь	546	357	204	147	121
Общественная активность	976,5	676,5	376,5	293	251
Увлечения	192	84	39	36	26

Таблица 7

Результаты изучения значимой сферы самореализации респондентов (средний уровень)

Ценности	Кризис –	Кризис +	$U_{эмп}$	$U_{кр}$ $p \leq 0,05$	$U_{кр}$ $p \leq 0,01$
Профессиональная жизнь	1312	1034	451	421	367
Образование	1278,5	999,5	498,5	416	362
Семейная жизнь	1803	1200	672	560	494
Общественная активность	1255,5	955,5	475,5	399	347
Увлечения	2515,5	1400,5	839,5	716	637

Сравнение значений в группах с низким и средним уровнями выраженности сфер самореализации позволяет говорить о наличии различий: в группе юношей и девушек, не переживавших кризисное событие, показатели выше. Однако статистически данная тенденция не подкреплена и требует дальнейшего изучения.

Сравнение показателей позволяет говорить о том, что для респондентов, переживших кризисное событие, реализация в сферах «Семейная жизнь» ($U_{кр} = 4$, $U_{эмп} = 0$, $p \leq 0,05$) и «Увлечение» ($U_{кр} = 26$, $U_{эмп} = 21,5$, $p \leq 0,05$) более значима, чем для юношей и девушек, не имеющих такого рода опыта (таблица 8).

Таблица 8

**Результаты изучения значимой сферы самореализации респондентов
(высокий уровень)**

Ценности	Кризис –	Кризис +	$U_{эмп}$	$U_{кр}$ $p \leq 0,05$	$U_{кр}$ $p \leq 0,01$
Профессиональная жизнь	38	82	17	12	7
Образование	16	29	6	2	0
Семейная жизнь	10	56	0	4	1
Общественная активность	14	31	4	2	0
Увлечения	49,5	181,5	21,5	26	17

Таким образом, многие современные юноши и девушки уже имеют опыт переживания кризиса родительской семьи, что откладывает определенный отпечаток на их отношение к себе, на восприятие семьи, на готовность строить партнерские отношения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что достаточно большой процент молодых людей нуждается в профессиональной помощи, в первую очередь направленной на формирование ценностных приоритетов и личностных смыслов, способствующих продуктивному преодолению кризисного состояния, сохранению базовых человеческих ценностей, нивелированию негативных постстрессовых психосоматических последствий.

Негативный опыт взросления может стать причиной того, что молодые люди не спешат вступать в брак, не хотят иметь детей (чтобы им не пришлось переживать подобное), сомневаются в способности быть эффективными родителями, не имея в своем опыте конструктивной модели супружеских и детско-родительских отношений.

Важно понимать, что сигналом для оказания помощи молодому человеку должны быть не последствия, которые выражаются в значительных нарушениях здоровья членов семьи, деструкции взаимоотношений, асоциальности детей и взрослых, а произошедшее травмирующее событие, прово-

цирующее изменения, трансформацию и дальнейшее разрушение семейной системы. И в таком случае значимым условием эффективности вмешательства выступают своевременность и адресность оказываемой помощи, наличие практико-ориентированных образовательных и психотерапевтических программ, разработанных и доказавших свою результативность при работе с детьми в ситуации кризиса родительской семьи.

Список использованных источников

1. Баранова, Е. В. Психологическая помощь семье, находящейся в кризисе / Е. В. Баранова // Теория и практика общественного развития [Электронный журнал]. – 2012. – № 5. – Режим доступа: teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2012/5/psixologiya/baranova.pdf.
2. Михайлова, Н. Ф. Концепция семейного стресса и копинг-парадигма в изучении семей «особых» детей (обзор литературы) / Н. Ф. Михайлова // Психология. Психофизиология. – 2014. – № 3. – С. 32–45.
3. Варга, А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А. Я. Варга. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
4. Нейпир, О. Семья в кризисе: опыт терапии одной семьи, преобразовавший всю ее жизнь / О. Нейпир, К. Витакер; пер. с англ. Е. В. Кукаркина [и др.]. – М.: Когито-Центр, 2005. – 344 с.
5. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
6. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

Н. И. Олифирович, Д. С. Баранов
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

N. Olifirovich, D. Baranov,
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.99

ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОМОГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

INDICATORS READINESS FOR PROFESSIONAL HELPING ACTIVITY OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Статья посвящена актуальной теме готовности будущих психологов к оказанию психологической помощи. Приведены результаты эмпирического исследования алекситимии, эмпатии и профессиональной идентичности будущих психологов. Результаты исследования показали, что студентам-психологам выпускного курса характерны более высокие показатели профессиональной идентичности, способность вербализовать свои чувства, учитывать позицию другого человека, большая способность к состраданию по сравнению со студентами-психологами первого курса.

Ключевые слова: психолог; психологическая помощь; готовность к оказанию психологической помощи; студенты-психологи.

The article is dedicated to the actual topic of the readiness of future psychologists to provide psychological assistance. The results of an empirical study of alexithymia, empathy and professional identity of future psychologists are presented. The results of the study showed that graduate psychology students are characterized by higher rates of professional identity, the ability to verbalize their feelings, take into account the position of another person, and a greater ability for compassion compared to first-year psychology students.

Keywords: psychologist; psychological assistance; readiness to provide psychological assistance; psychology students.

На сегодняшний день не вызывает сомнений высокая актуальность проблемы готовности будущих психологов к оказанию психологической помощи. Популярность профессии «психолог» в Республике Беларусь находится на наиболее высоком уровне за весь период развития психологии в стране.

В то же время психологическая помощь – высоко специфический вид деятельности, основным инструментом которой является личность самого психолога. Данный вид профессиональной деятельности требует особого состояния психологической готовности, предполагающего овладение не только необходимыми профессиональными компетенциями, но и соответ-

ствующими личностными характеристиками, в число которых входят высокие показатели интеллектуальных способностей, личностная зрелость, высокий уровень социального и эмоционального интеллекта, эмпатия, способность к рефлексии и осознание специалистом собственных личностных и профессиональных ограничений, эмоциональная устойчивость и др. [1–4]. Таким образом, в сложившейся ситуации высоко актуальными становятся вопросы относительно личностной готовности будущих психологов к профессиональной деятельности.

Цель исследования – выявление показателей и степени готовности к оказанию психологической помощи у будущих психологов.

Решение эмпирических задач реализовано посредством использования следующего психодиагностического инструментария:

1. Методика «Торонтская шкала алекситимии» (TAS 20) в адаптации Е. Г. Старостина и др.

2. Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (IRI) в адаптации Т. Д. Карягиной, Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской.

3. Методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер [5].

Выборка составила 60 человек (4 юноши и 56 девушек) – студентов дневного отделения различных психологических специальностей Института психологии БГПУ им. М. Танка: 30 студентов 1-го и 30 студентов 4-го курса. Возраст: 17–24 года, средний возраст: 19,85 года. Для анализа эмпирических данных использованы частотный анализ, непараметрический *U*-критерий Манна – Уитни для анализа двух независимых выборок, а также статистический критерий χ^2 -Пирсона. Для проведения математических расчетов использован компьютерный статистический пакет SPSS for Windows 17.0 (русская версия).

В ходе первого шага эмпирического исследования проведен анализ средних значений, а также частоты низких, средних и высоких баллов по методике «Торонтская шкала алекситимии» для всей группы испытуемых.

По результатам анализа частных показателей алекситимии у студентов психологов отмечается относительная однородность данных. Тем не менее можно отметить несущественное доминирование таких симптомов, как трудность с описанием чувств (ТОЧ) и трудность в идентификации чувств над таким симптомом, как внешне-ориентированное (экстернальное) мышление ВОМ. Это значит, что согласно средним показателям в исследованной группе студентов наибольшей проблемой алекситимического характера является трудность с вербализацией собственных эмоциональных переживаний другим людям, а также способность выявлять собственные аффективные импульсы.

В группе будущих психологов доминирует средний уровень алекситимии, который свидетельствует о неполном психологическом благополучии.

В 10 % и 11,7 % случаев в группе студентов-психологов проявляются как низкие, так и высокие показатели общего уровня алекситимии соответственно. В отношении 11,7 % испытуемых, показавших высокий общий уровень алекситимии, целесообразна постановка заключения о их недостаточной психологической готовности к деятельности, связанной с профессиональным оказанием психологической помощи.

Пятая часть всех обследованных респондентов проявляет выражено пониженную способность распознавать собственные эмоциональные импульсы. Таким студентам свойственны внутренние состояния эмоциональной неопределенности, недостаточный уровень понимания причин собственного настроения, а также поступков. Наличие в обследованной группе пятой части испытуемых с выраженными признаками эмоционально-психологического неблагополучия может быть связано с особенностями личности данных испытуемых, а также с индивидуальной спецификой их жизненного опыта. По результатам анализа показателей по шкале «Трудность идентификации собственных чувств» можно сделать вывод относительно недостаточного уровня психологической готовности к профессиональной деятельности, связанной с оказанием психологической помощи, у пятой части обследованных студентов-психологов.

Анализ процентных показателей встречаемости низких, средних и высоких результатов по шкале «Трудность с описанием чувств» (ТОЧ) показал, что на уровне, связанном с выраженным психологическим неблагополучием, находится ровно четверть испытуемых студентов-психологов. Они испытывают существенные затруднения с тем, чтобы облечь в вербальную форму различные собственные эмоциональные состояния и процессы. Данный результат, на наш взгляд, также связан с недостатком релевантного опыта работы студентов с собственной личностью, а также с недостатком общих психологических компетенций. Такие студенты испытывают трудность в том, чтобы сформулировать суть эмоционального переживания: его причины, форму проявления, глубинные устремления и т. д.

Очевидно, что деятельность, связанная с оказанием психологической помощи, требует умения вербализовать любое психологическое состояние, в том числе эмоциональное, а также помочь это сделать клиенту. Недостаток же такого навыка свидетельствует о недостатке фундаментальной компетенции практического психолога и указывает на отсутствие психологической готовности к деятельности, связанной с оказанием психологической помощи. Тем не менее 63,3 % респондентов находятся в зоне средних значений по рассматриваемой шкале и лишь 11,7 % демонстрируют высокий уровень развития навыка вербализации собственных эмоциональных состояний.

Анализ процентных показателей встречаемости низких, средних и высоких результатов по шкале «Внешне-ориентированное мышление» (ВОМ)

показал, что лишь десятая часть студентов-психологов в высокой степени в рамках собственного мышления высоко ориентирована на объяснение причин своей активности и собственных состояний с точки зрения их прямой зависимости от внешних факторов, стимулов и обстоятельств. В то же время 18,3 % студентам-психологам свойственна выраженная интернальная установка. Тем самым можно утверждать, что среди всех вариантов проявления алекситимических симптомов экстернальность мышления является наименее выраженной формой такого проявления. Таким образом, с точки зрения анализа склонности к внешне-ориентированному мышлению можно сделать вывод относительно преимущественной психологической готовности студентов-психологов к деятельности, связанной с оказанием психологической помощи.

На втором шаге первого этапа эмпирического исследования проведен анализ средних показателей по значениям эмпатии по методике «Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса» (IRI), а также анализ частоты встречаемости в группе студентов низких, средних и высоких показателей эмпатии. Средние показатели эмпатии студентов-психологов отражены на рисунке 1.



Рис. 1. Процентное соотношение показателей эмпатии студентов-психологов

Результаты анализа средних показателей эмпатии студентов-психологов указывают на относительную однородность полученных данных. Несущественное преимущество средних показателей наблюдается со стороны шкал «Сопереживание» и «Эмпатическая забота», тогда как шкалы «Децентрация» и «Эмпатический дистресс» менее выражены. Полученный результат позволяет предположить, что ориентация студентов-психологов на сопереживание и помощь окружающим выше, чем их способность принимать точку зрения окружающих.

По результатам частотного анализа (шкала «Децентрация») для 70 % обследованных студентов-психологов характерен средний уровень способно-

сти к принятию в расчет точки зрения другого человека. Лишь 16,5 % из них демонстрируют данную способность на высоком уровне, что характеризует указанную часть респондентов как в большей степени готовых к профессиональной деятельности, связанной с оказанием психологической помощи. Процент студентов (13,3 %), которые проявляют низкий уровень готовности к восприятию и принятию опыта другого человека, приблизительно соответствует проценту студентов с высоким общим уровнем алекситимии. Таким образом, общий уровень психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности, связанной с оказанием психологической помощи по шкале «Децентрация», приблизительно соответствует общему уровню готовности, связанному с проявлением алекситимических симптомов.

Данные профиля по шкале «Сопереживание», связанные со способностью эмоционально вживаться в роли художественных персонажей, схожи с данными профиля по шкале «Децентрация». Пятая часть испытуемых проявляет высокую способность к эмоциональному вживанию в переживания художественных персонажей, тогда как традиционная десятая часть студентов-психологов демонстрируют пониженную способность в этой области.

Результаты распределения показателей по шкале «Эмпатическая забота» указывают на тенденцию, согласно которой чуть более трети изученных студентов-психологов характерен высокий уровень готовности к сопереживанию и состраданию в отношении окружающих людей, а также готовность к оказанию им помощи в ситуации необходимости. Результат указывает на то, что готовность к сопереживанию и состраданию, по сравнению с навыками понимания и выражения эмоций, является более развитым паттерном.

Связь выявленной тенденции с профессионально обусловленными качествами личности может объясняться изначальной готовностью молодых людей, выбравших психологическую специальность, к более внимательно-му отношению к другим людям. Тем не менее почти пятая часть респондентов проявляет низкий уровень готовности к сопереживанию и состраданию.

Состояние эмпатического дистресса характеризуется выраженным психологическим дискомфортом в условиях восприятия страданий со стороны другого человека. Таким образом, эмпатический дистресс сопряжен с помогающим поведением, однако причина помогающего поведения в данном случае заключается не в ценностной установке субъекта на помощь и сострадание по отношению к окружающим, а в устранении собственного негативного эмоционального состояния. Данные частотного анализа свидетельствуют о том, что в группе студентов-психологов отсутствуют респонденты, кто не был бы подвержен реакции в виде эмпатического дистресса. Полученный результат указывает на то, что реакция дискомфорта в ответ на переживание другим человеком страданий в помогающей ситуации является достаточно характерной для студентов-психологов.

На третьем шаге эмпирического исследования осуществлен частотный анализ показателей различного статуса профессиональной идентичности студентов-психологов по данным, полученным с помощью методики исследования профессиональной идентичности (МИПИ). Полученные данные отображены на рисунке 2.

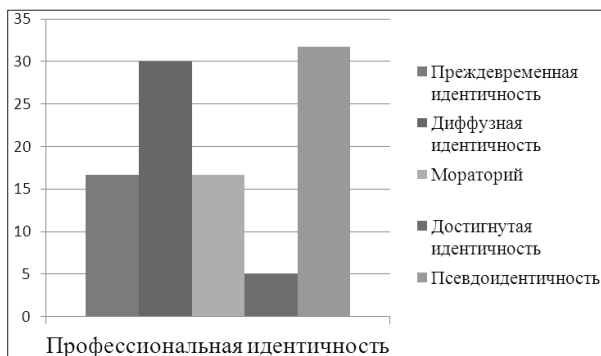


Рис. 2. Частота встречаемости различных статусов профессиональной идентичности

Согласно полученным данным, группа студентов-психологов не является однородной с позиции ее характеристики как носителя того или иного статуса профессиональной идентичности. Анализ профиля профессиональной идентичности студентов-психологов позволяет сделать несколько отдельных наблюдений.

Двумя наиболее выраженными типами профессиональной идентичности являются диффузная идентичность, а также псевдоидентичность (30 % и 31,7 % всех случаев соответственно). Это значит, что приблизительно в двух третях всех изученных случаев студентам-психологам характерно либо отсутствие устойчивых убеждений, целей и ценностей, которые могли бы быть основой для их профессиональной мотивации, либо наличие иных полярных установок. Среди данных установок может быть как полное отсутствие представлений о себе как о возможном профессионале, так и наличие навязанных извне ригидных и некритичных установок, являющихся проявлением гиперидентичности. Последний вариант не является конструктивным и чаще всего указывает на недостаток личностной и профессиональной рефлексии, социальную внушаемость, отсутствие планирования жизни, недостаток интереса к собственной личности и т. д. Все перечисленные особенности психологии студента-психолога имеют место при обоих полюсах состояния псевдоидентичности, а также при состоянии диффузной идентичности.

Еще треть респондентов испытывают дефицит профессиональных целей, мотивов и ценностей, где половина из этой группы находится в состоянии полного их отсутствия, а вторая группа пребывает в состоянии их кризиса (по 16,7 % испытуемых соответственно: шкалы «Преждевременная идентичность» и «Мораторий»). Таким образом, согласно первому и второму наблюдениям, 95 % испытуемых находятся в состоянии недостаточной готовности к осознанной и осмысленной профессиональной деятельности, которая могла бы быть организована зрелыми целями, мотивами и ценностями.

Лишь 5 % студентов-психологов пребывают в состоянии достигнутой профессиональной идентичности, имеют сформированную систему убеждений, целей и ценностей, которые выступают основой их профессионального самосознания.

Таким образом, 95 % студентов-психологов пребывают в состоянии дефицита профессиональной идентичности, что может указывать как на низкий уровень их психологической готовности к профессиональной деятельности, так и на их нахождение в начале пути по выработке данного качества. В последнем случае установленное состояние является временным.

На втором шаге второго этапа эмпирического исследования проведен анализ различий в показателях алекситимии между студентами-психологами 1-го и 4-го курсов. Результаты анализа отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Различия в показателях алекситимии
между группами студентов-психологов 1-го и 4-го курсов**

Название шкалы	U-Манна – Уитни	Уровень значимости	Различия в пользу
Трудность в описании чувств	281,500	$p \leq 0,05$	1-й курс

По результатам статистического анализа между студентами 1-го и 4-го курсов выявлены статистически достоверные различия в показателях по шкале «Трудность в описании чувств» (ТОЧ). Большой уровень затруднений в вербализации собственных чувств испытывают студенты-первокурсники. Студенты-психологи 4-го курса, по сравнению со студентами-психологами 1-го курса, обладают более глубокими и обширными знаниями относительно природы эмоциональных состояний, что, на наш взгляд, позволяет им с большей точностью описывать собственные чувства.

На третьем шаге второго этапа эмпирического исследования проведен анализ различий в показателях эмпатии между группами студентов-психологов 1-го и 4-го курсов. Результаты анализа отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Различия в показателях эмпатии
между группами студентов-психологов 1-го и 4-го курсов**

Название шкалы	<i>U</i> -Манна – Уитни	Уровень значимости	Различия в пользу
Децентрация	271,500	$p \leq 0,01$	4-й курс
Эмпатическая забота	275,000	$p \leq 0,01$	4-й курс
Эмпатический дистресс	201,500	$p \leq 0,01$	1-й курс

По результатам математического анализа студентам-психологам 4-го курса статистически в большей степени характерны более высокие показатели по шкалам «Децентрация» (РТ) и «Эмпатическая забота» (ЕС). Таким образом, студенты-психологи 4-го курса в большей степени способны к учету чужого опыта и чужой точки зрения, им легче считаться с позицией другого человека и выстраивать на основе этого свою собственную позицию и свое поведение. Также им характерна большая способность к состраданию и готовность к помощи в случае, если другой человек в ней нуждается. В свою очередь студентам-психологам 1-го курса в большей степени свойственно переживать индивидуальный эмоциональный дистресс в ситуациях помощи другому человеку, когда тот переживает страдания.

На четвертом шаге второго этапа эмпирического исследования проведен анализ различий в показателях профессиональной идентичности между группами студентов-психологов 1-го и 4-го курсов. Результаты анализа отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Различия в показателях профессиональной идентичности
между группами студентов-психологов 1-го и 4-го курсов**

Название шкалы	<i>U</i> -Манна – Уитни	Уровень значимости	Различия в пользу
Профессиональная и идентичность	262,500	$p \leq 0,01$	4-й курс

Согласно результатам математического анализа, студентам-психологам 4-го курса статистически характерны более высокие показатели профессиональной идентичности по сравнению со студентами-психологами 1-го курса. Полученный результат является ожидаемым, так как формирование целей, мотивов и ценностей, ответственных за те или иные показатели профессиональной идентичности в наиболее интенсивном формате, происходит в ходе освоения той или иной профессии. При этом освоение той или иной профессии может формировать более высокие показатели профессиональной идентичности как вследствие нарастающего осознания индивидом

того, что данная профессия подходит ему и он желает в ней оставаться, так и в результате нарастающего осознания того, что данная профессия не соответствует его личностным ценностям. В обоих случаях будет происходить повышение уровня ясности относительно собственных профессиональных установок. В одном случае данная ясность может выражаться в формулировке «я хочу быть в той профессии, которой я обучаюсь», во втором случае это может выражаться в формулировке «я понял, что профессия, которой я сейчас обучаюсь, мне не подходит».

Таким образом, данные, свидетельствующие о том, что студентам-психологам 4-го курса свойственны более высокие показатели профессиональной идентичности, не могут однозначно указывать на больший уровень психологической готовности четверокурсников к профессиональной деятельности, связанной с оказанием психологической помощи.

На основании полученных данных могут быть разработаны рекомендации для преподавателей системы высшего образования для проведения профориентационной и просветительской работы со студентами-психологами. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке к проведению занятий, тренингов и семинаров, направленных на помощь в формировании профессиональной идентичности и профессионально значимых качеств будущих психологов.

Список использованных источников

1. *Любимова, Г. Ю.* От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 2000. – №1. – С. 48–55.
2. *Олифирович, Н. И.* Динамика профессиональных представлений психологов о себе и о клиенте в контексте оказания психологической помощи студенческой молодежи / Н. И. Олифирович, Ю. М. Солодуха // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 78–88.
3. *Олифирович, Н. И.* Психологическая помощь студенческой молодежи: системно-аналитический подход: монография / Н. И. Олифирович. – Минск: БГПУ, 2012. – 224 с.
4. *Олифирович, Н. И.* Эмпатические компетенции как фактор предупреждения эмоционального выгорания специалистов помогающих профессий / Н. И. Олифирович, Т. Е. Яценко // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: VII Междунар. науч.-практ. интернет-конф. / Забайкал. гос. ун-т; отв. ред. С. Т. Кохан. – Чита: Забайкал. гос. ун-т, 2016. – С.1212–1219
5. *Белановская, О. В.* Психологическая диагностика в школе: пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск: БГПУ, 2015. – 246 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

И. В. Платонова

Республиканский институт высшей школы, Минск

I. Platonova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.923.2

ДЕТЕРМИНАНТЫ И ВНУТРЕННИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

DETERMINANTS AND INTERNAL CHARACTERISTICS OF THE SUCCESSFUL FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY

В данной статье автор опирается на теоретическое исследование существующих психологических детерминант личностного развития профессиональной идентичности, а также описан результат анализа внутренних детерминант успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: детерминанты; психологические детерминанты; внутренние детерминанты; детерминанты профессионально-личностной идентичности.

In this article, the author relies on a theoretical study of the existing psychological determinants of the personal development of professional identity, and also describes the result of the analysis of internal determinants of successful professional activity.

Keywords: determinants; psychological determinants; internal determinants; determinants of professional and personal identity.

Много лет ведутся споры и дискуссии среди ученых, психологов, философов, преподавателей о значимости внутренних и внешних детерминант на становление профессиональной идентичности человека. Одни доказывают, что на становление личности, ее профессиональной направленности и развитие определенных умений и навыков влияют врожденные способности. Другие, наоборот, склоняются к тому что развитие и становление идентичности личности зависит от влияния среды, воспитания и других социальных факторов. Также есть ученые, которые утверждают, что на развитие и становление идентичности оказывают влияние и внешние, и внутренние детерминанты.

Исследуя работы ученых разных стран в направлении детерминант профессионально-личностной идентичности, мы находим разные группы детерминант у разных авторов и видим, что определенные сочетания внешних и внутренних детерминант влияют на ход и результаты профессионального развития и, как следствие, карьерного роста.

Исследователи профессионального карьерного роста определяют следующие уровни детерминант профессиональной идентичности:

1) *микроуровень* (индивидуальные социально-психологические особенности личности) – здесь все внимание уделяется внутренним установкам, мотивации, индивидуальным особенностям профессиональной личности, т. е. набору психологических аспектов, которые влияют на профессиональное самоопределение и успех в профессии;

2) *мезоуровень* (свойства организационной, социальной и культурной среды) – тут характерно внимание к вопросам управления, создания условий для профессионального роста сотрудников, особенностям взаимоотношений между сотрудниками;

3) *макроуровень* (социальные и культурные свойства макросреды). Основными детерминантами профессионального роста на макроуровне являются социально-экономическая ситуация в стране, ее стабильность, структура народно-хозяйственного комплекса регионов, региональные факторы и особенности его функционирования (преобладающие и падающие отрасли, услуги и др.), инвестиционная привлекательность производственной сферы, в которой работает индивидуум, а также детерминанты, развивающиеся вне организации (предприятия) на товарном рынке и рынке услуг.

Структура детерминант профессионально-личностной идентичности опирается на базовые элементы самосознания: внутренний образ понимания себя и соотношение себя с профессией, внутреннее знание об уровне своего профессионализма и внешнее социальное признание человека как профессионала на рынке труда.

В целом позиции ученых ориентированы на изучение определенной ветви и проблемы, на которую направлено их внимание. Одна из более четких позиций касательно детерминант профессионального развития и определения видна в научных работах Д. Сьюпер, который утверждал, что значимым фактором профессионального и карьерного развития каждого человека становится его собственное осознание и понимание своей личности. В связи с чем ученый выделил следующие группы детерминант, определяющих профессиональную идентичность личности:

- *психологические факторы*, среди которых на первое место ставятся интеллект и особые способности человека, за которыми следуют интересы человека, его ценности и потребности, оказывающие большое влияние на выбор карьерного пути, стабильность, продвижение по службе и достижение карьерных успехов;

- *социальные факторы*, среди которых высокий социально-экономический статус, уровень образования, семейное положение, раса, пол, религия;

- *экономические и социальные условия*, такие как экономический взлет или, наоборот, депрессия в обществе, технологические изменения в экономике и производстве, войны, стихийные бедствия [1, с. 25–47].

Огромное количество факторов, оказывающих воздействие на становление профессионально-личностной идентичности, в наше время создает

трудность для их осознания, систематизации и управления влиянием, так как зачастую на успешное профессиональное становление личности влияют совершенно не зависящие друг от друга детерминанты, что осложняет возможность прогнозировать точный результат.

Допустим, по мнению Л. П. Васильевой, жизнь вне профессии имеет значительное влияние на укрепление либо ослабление профессионально-личностной идентичности. Так же как и семья, ее наличие, отсутствие, статус семьи, внутрисемейные отношения, ценности и установки оказывают значимое влияние на изменение профессионально-личностной идентичности [2, с. 33–34].

В качестве детерминант, определяющих профессиональную идентичность личности, выделяют как первичные внутренние причины, мотивы, а также набор внешних манипуляций, которые определяют динамику predisposedности личности к изучению и наработке методов личного и профессионального позиционирования в социальной жизни.

Ведущими внутренними детерминантами являются уровень самопознания и само принятия себя как личности в различных аспектах в целом. Ведущие внешние детерминанты профессиональной идентичности – осознание собственного уровня личностного комфорта и социального признания, а также понимание требуемого набора определенных усилий для достижения нужного результата. Анализируя психологические характеристики личностей, которые достигли высшей степени профессионализма, выделим следующие психологические составляющие, определяющие профессиональную идентичность:

1. *Внутреннее отношение к себе, принятие, понимание себя, осознание личных ресурсов и собственной значимости.*

Когда человек честен с собой, не отрицает, а принимает себя таким, какой он есть, осознает свои недостатки и достоинства, он будет чувствовать, в какой профессии у него есть вдохновение, желание и мотивация, а в какой профессии нет. Человек, который обманывает себя, постоянно критикует себя, не понимает себя, будет действовать с позиции «Я должен», что приводит к ложной профессиональной идентичности. Внутреннее понимание себя, честность в отношениях с собой, осознание наличия в себе определенного умения или таланта приводят к его использованию в профессии, как и понимание и принятие своих недостатков может оказаться полезным, если слабые стороны использовать как точки роста в достижении нужных результатов.

2. *Творческий подход при соприкосновении с профессиональными задачами.* Видение возможностей развития в определенном деле, внутреннее бессознательное знание набора действий, алгоритма, нужной стратегии для достижения высокого результата.

Когда человек осознает свою профессиональную идентичность, уже с самого начала включается внутренняя мотивация поиска оригинальных,

нестандартных путей достижения профессиональных результатов, на каждом из этапов открываются новые горизонты глобальной цели, постоянно присутствует вдохновение, которым человек сам управляет. Присутствие постоянного вдохновения в профессии является одной из первичных детерминант позволяющих определить профессиональную идентичность личности.

3. Персональная ответственность за результат профессиональной работы.

Человек, который понимает и принимает себя, здраво осознает, что сам отвечает за успешность или неуспешность своей профессиональной деятельности, и стремится довести профессиональную компетентность до уровня мастерства. Степень персональной ответственности в профессии является одной из значимых внутренних детерминант для определения профессиональной идентичности.

4. Эмоциональная удовлетворенность, увлеченность процессами как при нахождении в зоне комфорта, так при выходе из зоны комфорта.

Ощущение эффективности деятельности и ее результативности даже при небольшом количестве прилагаемых усилий, ощущение наличия потенциала и ресурса в определенном профессиональном направлении, субъективное чувство полноты жизни при решении профессиональных задач.

5. Ясное понимание и постановка целей и задач, постоянная внутренняя мотивация двигаться в направлении достижения целей, в том числе при отсутствии внешних провокаций.

Когда личность находит действительно свою профессию, осознает себя и идентифицирует как профессионала своего направления, автоматически открывается способность к целеполаганию и, как следствие, концентрации внутренних психологических и духовных сил для достижения целей и выполнения поставленных задач. По нашему мнению, ясное понимание и постановка целей и задач – одна из первичных детерминант определения профессиональной идентичности личности.

6. Внутренняя удовлетворенность процессом исправления ошибок, улучшения работы, постоянной корректировки, системный анализ результатов своей работы, оперативность принятия и реализация решений, глубина и гибкость мышления, организованность и самодисциплина в выбранной профессии. Это также значимая детерминанта, определяющая профессиональную идентичность

7. Отсутствие детерминант, препятствующих личностному и профессиональному успеху.

Позиция «Я – жертва обстоятельств».

Человек снимает с себя ответственность за происходящее, получает скрытое удовольствие от выбранной позиции, у него заниженная самооценка, нет осознания самоценности, зона комфорта не приносит вдохновения.

7.2. Гиперконтроль, гипертрофия собственной ответственности «Я должен».

Система устойчивых взглядов, жестких установок, отсутствие гибкости, сформированный социоген (неадаптивный жизненный сценарий).

7.3. Глобальный страх успеха при касании с выбранным делом.

В середине 1960-х гг. К. Корнер описал феномен, в основе которого лежит избегание успеха из-за внутреннего страха, не имеющего рационального объяснения. Исследования показали, что это страх перед внешними побочными последствиями, например, страх ответственности, страх инициативы и т. д. [3, с. 78–81].

Наличие детерминант, определяющих профессиональную идентичность, исключает последние позиции.

Задачи, которые ставит автор перед собой в планируемом исследовании:

1. Исследовать внутренние психологические детерминанты, раскрывающие профессиональную идентичность.

2. Исследовать современные внешние факторы, влияющие на раскрытие личности и профессионализацию студентов.

Анализ изучаемого вопроса показал, что особенности и набор детерминант профессионально-личностной идентичности зависит как от социальной среды, политики государства, так и от личного внутреннего процесса понимания и определения себя как личности в социальной среде.

Список использованных источников

1. *Васильева, Л. П.* Психология профессиональной карьеры: курс лекций по дисциплине: учеб. пособие / Л. П. Васильева. – Минск: БГУ, 2018. – С. 25–47.

2. *Васильева, Л. П.* Психология профессиональной карьеры: курс лекций по дисциплине: учеб. пособие / Л. П. Васильева. – Минск: БГУ, 2018. – С. 33–34.

3. *Оливер, С.* Психология лидерства / С. Оливер. – М., 2000. – С. 78–81.

4. *Шульц, Д.* История современной психологии / Д. Шульц, С. Шульц. – 2-е. изд. – СПб., 2002. – 437 с.

5. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 271 с.

6. Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 9 февр. 2021 г. / Моск. гос. ин-т культуры; редкол.: Т. В. Христидис [и др.]. – М.: МГИК, 2021. – С. 125–132.

7. *Фурманов, И. А.* Психология активности и поведения: курс лекций / И. А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2012. – 188 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

С. Е. Покровская, О. А. Тимофеева
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

S. Pokrovskaya, O. Timofeeva
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 37.015.3

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

FEATURES OF VALUE REPRESENTATIONS OF STUDENTS OF SOCIONAMIC PROFESSIONS

В статье представлены результаты исследования ценностных представлений у студентов соционимических профессий. В ходе анализа научной литературы различаются понятия «ценностные ориентации» и «ценностные представления» личности. Установлено, что ценностные представления студентов-педагогов, студентов-психологов и студентов-медиков имеют сходные характеристики. Ценностные представления студентов соционимических профессий схожи на общечеловеческом, личностном и профессиональном уровнях.

Ключевые слова: ценностные ориентации; ценностные представления; студенты; соционимические профессии.

The article presents the results of a study of value ideas among students of socionomic professions. In the course of the analysis of scientific literature, the concepts of value orientations and value representations of a person are distinguished. It was found that the value representations of student teachers, students of psychology, students of medical professions have similar characteristics. Value representations of students of socionomic professions are similar at the universal, personal and professional levels.

Keywords: value orientations; value ideas; students; socionomic professions.

В современных условиях развития общества крайне важно уделять внимание изучению не только общечеловеческих и личностных ценностей личности. Известно, что изменение системы культурно-исторических ценностей отражается в смыслах и ценностных приоритетах человека.

Объект исследования: ценностные представления личности.

Предмет исследования: особенности ценностных представлений у студентов соционимических профессий.

Цель: изучить особенности ценностных представлений у студентов соционимических профессий.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научной литературы по проблеме исследования.
2. Выявить особенности ценностных представлений у студентов социально-экономических профессий.

Методы и методики исследования: теоретический анализ литературы, психодиагностические методы, метод опроса, метод беседы, методы математической статистики; методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич); авторская анкета «Ценностные представления в профессии» (С. Е. Покровская, О. А. Тимофеева) [1].

Выборка исследования составила три группы: 111 человек (37 студентов-психологов, 37 студентов-педагогов, 37 студентов медицинского колледжа).

База исследования – Институт психологии БГПУ им. М. Танка, факультет современных педагогических технологий БГПУ, медицинский колледж № 1 г. Минска.

Становление системы ценностей личности является базой для всего человечества в целом. Изучение ценностей и ценностных представлений студентов социально-экономических профессий представляется крайне важным и позволяет выявить отношение не только к окружающему миру, но и к собственной профессии.

Ценности – это ведущее психологическое понятие личности, которое содержит его основные жизненные смыслы. Ценностные ориентации – избирательное отношение личности к материальным и духовным ценностям, системе установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении. Ценностные ориентации наиболее четко эксплицируются в ситуациях, требующих ответственных решений, влекущих за собой значимые последствия и предопределяющих последующую жизнь индивида.

Ценностные представления и ценностные ориентации обычно рассматриваются как индивидуальные формы ценностей, причем понятия «ценности» и «ценностные ориентации» относятся с равным успехом и к осознаваемым (декларируемым), и к реально значимым ценностям. Мы считаем, что близким к понятию «ценностные ориентации» является понятие «ценностные представления», которые в психологической литературе часто смешиваются. Первые рассматриваются как зеркальное отражение вторых либо вторые сводятся к первым. Ценностные представления личности обозначаются термином «ценностные ориентации». В рамках исследования ценностные представления студентов – это представления о содержании их будущей профессиональной деятельности.

Ряд исследователей рассматривают ценности личности через потребности (А. Маслоу, Р. Махарам), установки личности на жизненные ценности (Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов, И. С. Кон, В. Б. Ольшанский, В. В. Водзинская, К. Д. Давыдова), отношение личности к жизненным ценностям (А. Ф. Лазурский, В. Н. Мясичев, Б. Ф. Ломов, Л. О. Лотар, М. В. Демин, Р. Х. Шакуров, С. С. Бубнова) [1; 2].

Интересным представляется вопрос о классификации самих ценностей. Общепринятым основанием для классификации ценностей является деление их на основе видов или сфер человеческой деятельности. В своем исследовании мы выделили общечеловеческие, личностные и профессиональные ценности.

Общечеловеческие ценности – это фундаментальные отношения и потребности людей (здоровье, семья, жизнь, любовь и т. д.). В числе общечеловеческих ценностей также находятся мир, жизнь человечества, представления о справедливости, свободе, правах и обязанностях людей, дружбе и любви, родственные связи, ценности самосохранения, ценности самоутверждения и др. Основу личностных ценностей составляют терминальные и инструментальные ценности. Профессиональные ценности – система отношений студентов социэкономических профессий к будущей профессиональной деятельности.

Ценностные представления студентов являются структурным элементом ценностной сферы личности. На наш взгляд, ценностные представления студентов относятся к динамичной системе личности, которая постоянно трансформируется в зависимости от множества личностных и профессиональных факторов.

По классификации Е. А. Климова профессии социэкономического типа получили наибольшую известность [3]. Это профессии субъект-субъектного типа, «человековедческие» профессии, так как субъектом и объектом деятельности является человек. К этой группе относятся все профессии сферы управления, услуг, педагогические и медицинские профессии и т. д. [4].

В данной статье представлено исследование ценностных ориентаций и ценностных представлений у студентов профессий системы «человек – человек». Доказано, что представители данного типа профессий более направлены на оказание различных услуг, самореализацию и активную деятельностьную жизнь.

Результаты изучения терминальных ценностей студентов-психологов, студентов-педагогов и студентов-медиков представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение терминальных ценностей студентов социэкономических профессий

Терминальные ценности	Ранг значимости		
	Студенты-психологи	Студенты-педагоги	Студенты-медики
Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	6	8	9
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	8	13	10

Окончание таблицы 1

Терминальные ценности	Ранг значимости		
	Студенты-психологи	Студенты-педагоги	Студенты-медики
Здоровье (физическое и психическое)	1	1	1
Интересная работа	10	10	8
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	17	18	18
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	2	2	11
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	9	4	7
Наличие хороших и верных друзей	12	6	12
Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	14	15	15
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	13	12	6
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	11	9	13
Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	5	7	3
Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	16	14	14
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	4	3	5
Счастливая семейная жизнь	7	11	4
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	18	17	16
Творчество (возможность творческой деятельности)	15	16	17
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	3	5	2

Из таблицы 1 видно, что ведущей терминальной конкретной ценностью у студентов социэкономических профессий является физическое и психическое здоровье. Можно отметить, что такая универсальная общечело-

веческая ценность, как здоровье, является основанием для формирования ценностных представлений у студентов помогающих профессий. Абстрактная ценность «любовь» также является важной для студентов-педагогов и студентов-психологов. Студенты-медики и студенты-психологи отметили важность таких терминальных абстрактных ценностей, как «уверенность в себе» и «развитие». У студентов-педагогов выявлен высокий ранг ценности «свобода».

Результаты распределения инструментальных ценностей у студентов социэкономических профессий представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Распределение инструментальных ценностей
студентов социэкономических профессий**

Инструментальные ценности	Ранг значимости		
	Студенты-психологи	Студенты-педагоги	Студенты-медики
Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	14	12	6
Воспитанность (хорошие манеры)	11	1	1
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	17	17	17
Жизнерадостность (чувство юмора)	5	3	2
Исполнительность (дисциплинированность)	15	16	15
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	2	4	7
Непримиримость к недостаткам в себе и других	18	18	18
Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	8	5	5
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	10	6	4
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	16	10	12
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	12	7	8
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	6	11	10
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	4	14	9

Инструментальные ценности	Ранг значимости		
	Студенты-психологи	Студенты-педагоги	Студенты-медики
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	9	9	13
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	3	8	14
Честность (правдивость, искренность)	1	2	3
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	13	15	16
Чуткость (заботливость)	7	13	11

Из таблицы 2 видно, что у студентов-психологов, студентов-педагогов и студентов-медиков ведущими ценностями принятия других людей и общения являются «честность» (правдивость, искренность); для студентов-педагогов, студентов-медиков – «воспитанность» (хорошие манеры) и «жизнерадостность» (чувство юмора). Студенты-психологи имеют высокие ранговые места по этическим ценностям: «независимость» (способность действовать самостоятельно, решительно) и «широта взглядов» (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки). Важно отметить, что такая инструментальная ценность, как «образованность» (широта знаний, высокая общая культура), не является ведущей для представителей социономических профессий.

Терминальные и инструментальные личностные ценности у студентов социономических профессий имеют одинаковые статистические показатели (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) и не имеют статистически значимых различий (критерий Манна – Уитни). На основе вышесказанного можно утверждать, что терминальные и инструментальные ценности у студентов социономических профессий имеют близкие содержательные характеристики.

Ведущим ценностным представлением о профессиональных качествах у студентов является показатель ответственности. Для студентов-педагогов ведущими личностными профессиональными качествами являются честность, коммуникабельность, для студентов-психологов – зарплата и выносливость, для студентов-медиков – самоконтроль, терпение.

На основе вышесказанного сделаны следующие выводы.

Общечеловеческие ценности – это фундаментальные отношения и потребности людей (здоровье, семья, жизнь, любовь и т. д.). Основу личност-

ных ценностей составляют терминальные и инструментальные ценности. Профессиональные ценности – система отношений студентов социэкономических профессий к будущей профессиональной деятельности. Ценностные представления относятся к динамичной системе студентов, которая постоянно трансформируется в зависимости от множества личностных и профессиональных факторов.

Среди студентов социэкономических профессий выявлены тенденции ценностных представлений, которые совпадают с общечеловеческими и личностными ценностями. Общечеловеческие ценности являются основанием для формирования ценностных представлений у студентов социэкономических профессий. Ценностные представления у студентов социэкономических профессий схожи на общечеловеческом, личностном и профессиональном уровнях. Такие общечеловеческие ценности, как семья, здоровье, жизнь, у студентов-педагогов, студентов-психологов и студентов-медиков совпадают.

Эмпирическое исследование показало, что работа является важной профессиональной ценностью для всех студентов социэкономических профессий. Конкретная ценность «здоровье» в профессиональной деятельности выявлена у студентов-педагогов. Кроме этого, для студентов-педагогов основной конкретной ценностью также является любовь, для студентов-психологов – развитие, зарплата и коммуникации, для студентов-медиков – помощь. Специалисты социэкономических профессий в целом удовлетворены выбором своей профессиональной деятельности и не планируют поменять ее в ближайшем будущем.

Основополагающим ценностным представлением о профессиональных качествах у студентов является показатель ответственности. Для студентов-педагогов ведущими личностными профессиональными качествами являются честность, коммуникабельность, для студентов-психологов – зарплата и выносливость, для студентов-медиков – самоконтроль, терпение.

На уровне ценностных представлений студенты социэкономических профессий считают, что профессиональная деятельность способствует развитию и личностному росту. Ценностные представления специалистов социэкономических профессий – это высоконравственные, этические и культурные качества личности, такие как честность, ответственность, жизнелюбность, независимость и т. д. На уровне ценностных представлений студенты социэкономических профессий также считают, что эмпатия необходима в их будущей профессиональной деятельности. Среди студентов социэкономических профессий выявлены тенденции, которые совпадают со всеобщими общечеловеческими и личностными ценностями. Общечеловеческие ценности являются основанием для формирования ценностных представлений студентов социэкономических профессий.

Список использованных источников

1. Тимофеева, О. А. Здоровье как ценность у представителей социэкономических профессий / О. А. Тимофеева // Психология развития личности в системе образования: проблемы и перспективы: материалы XXII Междунар. студен. науч.-практ. конф., Минск, 20 апр. 2022 г. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: Ю. А. Полещук (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – С. 200–202.
2. Камбарова, К. У. Общечеловеческие ценности: понятие и сущность / К. У. Камбарова // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – С. 1810–1812.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
4. Болучевская, В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: информ.-метод. материалы по реализации мероприятий молодеж. политики / В. В. Болучевская, П. В. Мигелева. – Волгоград: Волгогр. ин-т молодеж. политики и соц. работы, 2009. – 399 с.

(Дата подачи: 22.02.2023 г.)

М. А. Пономарева, Н. Н. Пыжова
Академия управления при Президенте
Республики Беларусь, Минск

M. Ponomareva, N. Pyzhova
Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 316.46

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЛИДЕРА МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES AND ORIENTATION OF THE PERSONALITY OF THE MODERN LEADER OF THE YOUTH ENVIRONMENT

В статье авторы анализируют социально-психологические установки и направленность личности современного лидера молодежной среды, обосновывают актуальность и практическую значимость исследования данной темы. В работе представлен эталонный профиль социально-психологических установок молодых людей с выраженной лидерской составляющей. Авторы подчеркивают, что различные проекты работы с талантливой молодежью позволяют выявить лидеров, ориентированных на овладение управленческими компетенциями и самореализацию в общественно полезном труде. Это позволит решить проблему формирования кадрового резерва в организациях Республики Беларусь.

Ключевые слова: направленность личности; социально-психологические установки; лидер молодежной среды; мотивация; эталонный профиль; личностное развитие.

In the article, the authors analyze the socio-psychological attitudes and orientation of the personality of the modern leader of the youth environment, substantiate the relevance and practical significance of the study of this topic. The paper presents a reference profile of socio-psychological attitudes of young people with a pronounced leadership component. The authors emphasize that various projects of work with talented youth allow identifying leaders focused on mastering managerial competencies and self-realization in socially useful work. This will solve the problem of forming a personnel reserve in organizations of the Republic of Belarus.

Keywords: personality orientation; socio-psychological attitudes; youth leader; motivation; reference profile; personal development.

На современном этапе развития в Республике Беларусь происходят глобальные изменения в экономических, общественных отношениях. Поэтому возросла практическая значимость и актуальность вопросов кадровой политики [1]. В настоящее время государственные органы и организации испытывают недостаток в талантливых руководителях всех уровней управления, имеющих высокий уровень развития управленческих компетенций. Сегодня востребованы руководители, обладающие лидерскими качествами, коммуникативными способностями, стратегическим мышлением, ориентированные на достижение успеха и имеющие высокий уровень мотивации в профессиональной деятельности.

Одним из важных направлений этой области является создание кадровых резервов. Качественно подготовленный и дееспособный резерв – важнейшее условие эффективного управления, оптимальности принимаемых решений, обеспечения преемственности руководителей.

Ключевым аспектом формирования состава будущих управленцев является поиск, отбор и диагностика специалистов, претендующих быть зачисленными в резерв. Вопросы создания резерва кадров были проанализированы в исследованиях Д. Н. Бахраха [2], В. А. Гневко [3], А. А. Демина [4], В. Г. Игнатова [5]. Несмотря на различные подходы к проблемам теории и практики формирования резервов, авторы сходятся во мнении, что необходимо оптимизировать методику зачисления кандидатов в кадровые резервы.

Методологический анализ профессиональной деятельности современных руководителей, базовых управленческих компетенций позволяет в качестве критериев отбора кандидатов в резервы руководящих кадров определить следующие характеристики: профессионально-психологическая готовность к управленческой деятельности; высокий уровень мотивации достижений; способность к самоанализу и саморегуляции; способность к принятию оптимальных решений в условиях неопределенности и дефицита времени; сформированное чувство гражданского долга; лидерские качества; коммуникативные и организаторские способности; эмпатия; от-

ветственность; личностная зрелость; ориентация на результат профессиональной деятельности.

Одним из важнейших аспектов, влияющих на успешность управленческой деятельности, является мотивация, так как она побуждает конкретного индивида и коллектив в целом к достижению личных и командных целей и получению максимальной отдачи от использования имеющихся трудовых ресурсов.

Существуют различные подходы к определению сущности понятия «мотивация». Анализ литературы по проблеме исследования показал, что она рассматривается как совокупность мотивов поведения и деятельности человека; состояние предрасположенности действовать определенным образом; побуждение личности, группы к активным действиям; процесс стимулирования самого себя или других на достижение целей; побуждение к активности и деятельности субъекта, связанное со стремлением удовлетворить актуальные потребности [6; 7].

Несмотря на различные акценты в определении сущности понятия «мотивация», можно выделить общие ключевые моменты трактовки этого феномена. К ним относятся: использование мотивов поведения; побуждение к активной деятельности; направленность деятельности; состояние предрасположенности и готовности действовать определенным образом.

Направленность личности – ядро мотивационной сферы, она определяет, что человеком движет, на что он направляет свою активность, во что вкладывает усилия, даже если не получает за это материальное вознаграждение. Направленность определяет структуру внутренней мотивации человека, его цели, желания, намерения, интересы, потребности, и, наконец, смыслы – то, ради чего следует предпринимать какие-либо действия. Социально-психологические установки задают программу поведения, они могут не осознаваться человеком, но определять его отношение к предмету и объекту деятельности.

Разработка механизма мотивации – это сложный процесс, который предполагает осуществление ряда последовательных мероприятий: выявление комплекса потребностей, оказывающих воздействие на трудовую мотивацию, определение факторов, оказывающих влияние на формирование мотивов, учет индивидуально-типологических особенностей личности.

Наряду с высоким уровнем мотивации важнейшим условием эффективного управления являются лидерские качества руководителя. Становление лидера – это сложный, кропотливый и многогранный процесс. Поэтому менее затратным и более эффективным будет поиск и развитие тех молодых людей, которые обладают и проявляют свои лидерские способности, т. е. обладают управленческим потенциалом.

Согласно многим современным научным теориям, лидеры обладают определенным набором личностных качеств [8; 9]. В свою очередь личност-

ные качества лидера в любой сфере деятельности можно разделить на две группы. Первая группа – это деловые, профессиональные качества. Вторая группа – интеллектуальные и эмоциональные качества: знания, способности, интеллект, эмоции. Эта группа параметров обладает двумя особенностями: во-первых, она является тем фундаментом, на котором строится вся деятельность лидера, во-вторых, она гораздо сложнее, чем первая, корректируется. Следует отметить, что у лидера самого высокого уровня всегда сочетаются личностные качества первого и второго уровней. Он способен выносить значительные эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, мобилизоваться в кризисной ситуации. Он настойчив, быстро адаптируется к работе в новых условиях, с разными, в том числе конфликтными, людьми, принимает оптимальные решения и эффективно действует в условиях дефицита времени и информации.

По мнению исследователей, проблем лидерства, лидеры должны иметь определенные способности и умения, необходимые для успешного влияния на окружающих: развитый эмоциональный интеллект, стратегическое мышление, коммуникативную компетентность.

Представляется перспективным в рамках различных проектов работы с талантливой молодежью осуществлять диагностику мотивации и лидерских качеств молодых людей, ориентированных на овладение управленческими компетенциями и самореализацию в общественно-полезном труде. Это позволит решить проблему разработки критериев оценки мотивационной сферы лидера при отборе его в кадровый резерв и осуществлять целенаправленную работу по актуализации имеющегося потенциала.

Цель исследования – построение профиля направленности личности и социально-психологических установок современного молодого человека, проявляющего интерес к социально значимым проектам и занимающего активную позицию в общественной жизни.

В эмпирическом исследовании приняли участие молодые люди – студенты и работающая молодежь – в возрасте от 16 до 31 года, проявившие желание участвовать в проекте «Минская смена – 2023», направленном на поддержку творческих инициатив, с целью выявления лидеров из числа молодежи, вовлечения их в реализацию государственных задач, способствующих развитию страны через проектную деятельность. Общий объем выборочной совокупности составил 185 человек, из них 107 женщин, 78 мужчин.

Для решения задачи отбора наиболее талантливой, перспективной и мотивированной молодежи необходимо было разработать эталонный профиль лидерской направленности и установок личности как ядра мотивационной сферы. С этой целью были использованы методика диагностики социально-психологических установок личности О. Ф. Потемкиной и ориентировоч-

ная анкета определения направленности личности Б. Басса (в адаптации Л. А. Верещагиной).

Методика диагностики социально-психологических установок личности О. Ф. Потемкиной позволяет определить психологическую готовность к определенному поведению в конкретной ситуации, отражает связь между внутренними и внешними мотивами человека по следующим диспозициям: «процесс/результат», «альтруизм/эгоизм», «труд/свобода», «власть/деньги». Значения по шкалам являются показателями установок личности при осуществлении той или иной реакции по отношению к какому-либо предмету или явлению.

Методика Б. Басса предназначена для определения следующих типов направленности: личностной (на себя), деловой (на задачу), коллективистской (на взаимодействие).

По результатам первичной статистики были получены показатели средних значений, стандартных отклонений, коэффициентов асимметрии и эксцесса. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица

Показатели описательной статистики по шкалам исследуемых признаков направленности и социально-психологических установок личности

Шкалы	Средние значения	Стандартные отклонения	Асимметрия	Эксцесс
<i>Направленность личности</i>				
личностная	22,6	0,67	–0,075	–0,6
деловая	23,74	0,66	0,21	0,44
коллективистская	34,98	0,7	0,88	2,02
<i>Социально-психологические установки</i>				
процесс	6,1	0,16	–0,19	–0,21
результат	6,7	0,13	–0,23	0,18
альтруизм	5,8	0,19	–0,51	–0,54
эгоизм	3,4	0,126	0,75	0,75
труд	6,4	0,15	–0,23	0,04
свобода	7,1	0,17	–0,45	–0,1
власть	3,9	0,2	0,36	–0,5
деньги	2,6	0,17	1,1	0,8

Показатель асимметрии (A_s) характеризует распределение исследуемого признака с точки зрения его сдвига в сторону больших значений (левосторонняя, $A_s > 0$), либо меньших значений (правосторонняя, $A_s < 0$) относительно центра шкалы. При этом приняты следующие условные градации:

если значение асимметрии по модулю меньше 0,25, то асимметрия незначительная, если $0,25 < |A_s| < 0,5$, то умеренная, если $|A_s| > 0,5$, то существенная. По показателям асимметрии можно делать выводы о том, какие особенности проявлений исследуемых признаков характеризуют выборочную совокупность.

Показатель эксцесса (E_s) характеризует меру высоты распределения. «Острове́ршинное» распределение имеет место при концентрации значений вокруг средних показателей ($E_s > 0$), сильно выраженную однородность выборочной совокупности. «Плоско́вершинное» распределение ($E_s < 0$) характерно для случаев, когда имеет место «сглаженность» пика или большой разброс данных относительно средних значений, что свидетельствует о делении выборочной совокупности внутри себя на различающиеся по данному признаку неоднородные подгруппы.

Из таблицы следует, что «личностная направленность» по показателям A_s близка нулю, но при этом имеет место небольшой плосковершинный характер распределения. Следовательно, этот показатель характеризуется некоторым разбросом значений, в выборочной совокупности представлены люди с различной направленностью на удовлетворение собственных интересов.

Показатели «деловой направленности» имеют незначительный «скос» в сторону больших значений, распределение носит не сильно выраженный «острове́ршинный» характер. Это указывает на то, что признак, скорее, близок к нормальному распределению, однако значительная часть молодых людей, составивших выборочную совокупность, ориентирована на решение деловых проблем и деловое сотрудничество, имеет собственное мнение по ключевым вопросам и способна отстаивать его.

Самым ярким среди показателей направленности является «коллективистская», так как она имеет сильно выраженную асимметрию в сторону положительных значений и «острове́ршинный» эксцесс. Это означает, что для испытуемых важна совместная деятельность с другими людьми и стремление поддерживать с ними хорошие отношения. Этот признак можно с высокой долей вероятности отнести к особенностям направленности личности испытуемых, составивших выборочную совокупность.

На рисунке 1 наглядно представлены средние значения показателей направленности личности.

Анализ характера распределений по шкалам социально-психологических установок позволил сделать следующие выводы:

- существенный сдвиг в сторону больших значений по шкале «альтруизм» означает выраженную общественную мотивацию испытуемых, потребность действовать на пользу другим людям, часто жертвуя своими интересами;

- по шкале «эгоизм» выявлен существенный сдвиг в сторону меньших значений. Этот показатель является противоположным предыдущему и характеризует испытуемых как людей с невыраженной установкой на учет личных интересов при принятии решений;
- выявлен сильно выраженный сдвиг в сторону меньших значений по шкале «деньги». Эта шкала характеризует испытуемых как не имеющих установок на получение материальной выгоды и на увеличение собственного благосостояния при осуществлении общественно полезной деятельности;
- по шкале «свобода» выявлен умеренный, ближе к существенному сдвиг в сторону больших значений. То есть испытуемые, скорее, ориентированы на самостоятельность в принятии решений, стремление к независимости, некоторую нетерпимость к контролю;
- по шкале «власть» выявлен также умеренный скос, но в сторону меньших значений. Для испытуемых, вошедших в выборочную совокупность, не характерно стремление к власти, скорее всего, не эта ценность руководит их действиями и принимаемыми решениями.

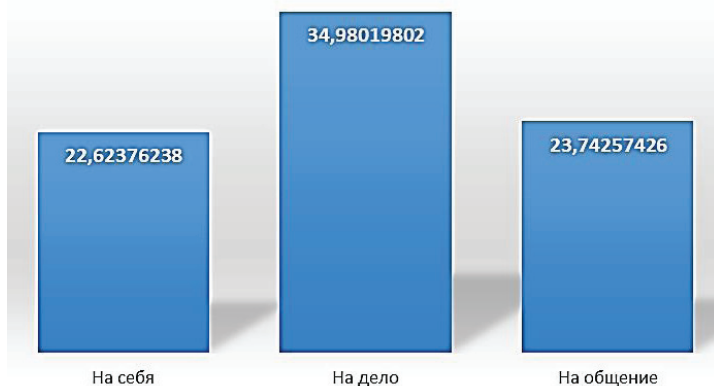


Рис. 1. Средние значения по показателям направленности личности (по методике Б. Басса)

На рисунке 2 представлены средние значения показателей социально-психологических установок по методике О. Ф. Потемкиной.

По рисунку 2 видно, что большое значение для испытуемых имеют такие установки на «труд», почти в равной степени выражены показатели по шкалам «процесс» и «результат».



Рис. 2. Средние значения по шкалам социально-психологических установок (по методике О. Ф. Потемкиной)

Таким образом, в результате проведенного исследования получен профиль социально-психологических установок молодых людей с выраженной лидерской составляющей, который представлен на рисунке 3.



Рис. 3. Профиль социально-психологических установок современного лидера

Вторичная обработка данных по методу множественной корреляции позволила выявить взаимосвязи между некоторыми признаками, которые, в целом, подтверждают неслучайный характер сделанных выводов. Так, сильные положительные взаимосвязи выявлены по следующим показателям: направленность «на себя» и установка «эгоизм» ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$), направленность «на себя» и установка «деньги» ($r = 0,32$; $p \leq 0,01$), направ-

ленность «на себя» и установка «власть» ($r = 0,26; p \leq 0,01$), направленность «на дело» и установка «труд» ($r = 0,26; p \leq 0,01$), направленность «на общение» и установка «альтруизм» ($r = 0,26; p \leq 0,01$).

Выявлены сильные обратные взаимосвязи между направленностью «на общение» и установкой «деньги» ($r = -0,38; p \leq 0,01$), направленностью «на общение» и установкой «эгоизм» ($r = -0,36; p \leq 0,01$), направленностью «на общение» и установкой «результат» ($r = -0,24; p \leq 0,01$). На уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ выявлена также отрицательная взаимосвязь между установкой на свободу и возрастом испытуемого: чем выше возраст, тем меньше выражена ориентация на свободу и независимость.

Таким образом, в проведенном исследовании представлен анализ направленности личности и социально-психологических установок современных молодых людей, которые проявляют интерес к социально-общественной жизни, занимают активную позицию в социуме, испытывают потребность найти применение своим творческим способностям и желают принести пользу своей стране.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что сравнение индивидуального личностного профиля с эталонной моделью позволяет определить важные направления развития и саморазвития молодого человека. Это может служить отправной точкой для профессионального и личностного самосовершенствования в различных формах: посещение тренингов, освоение обучающих программ, обучение на специальных переподготовки, самостоятельная индивидуальная работа.

Построенный эталонный профиль молодого лидера можно будет использовать в практике оценки мотивационной сферы при формировании кадрового резерва и при решении других задач по выявлению лидерской составляющей личности.

Список использованных источников

1. Об утверждении Концепции государственной кадровой политики Республики Беларусь [Электронный ресурс]: Указ Президента Респ. Беларусь, 18 июля 2001 г., № 399: в ред. от 12.11.2003 г., № 509 // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2022.
2. Бахрах, Д. Н. Государственная служба России: учеб. пособие / Д. Н. Бахрах. – М.: Изд-во «Проспект», 2009. – 152 с.
3. Гневко, В. А. Управление экономическим развитием народнохозяйственного комплекса: монография / В. А. Гневко. – СПб.: Изд-во Ин-та упр. и экономики, 2002. – 367 с.
4. Демин, А. А. Государственная служба / А. А. Демин. – М.: ООО Книгодел, 2007. – 128 с.
5. Управление федеративными процессами и изменения требований к госслужащим / В. Г. Игнатов [и др.]. – Ростов-н/Д, 2006. – 304 с.

6. Егоршин, А. П. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие для вузов / А. П. Егоршин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2019. – 464 с.
7. Литвинюк, А. А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности. Теория и практика: учеб. пособие для вузов / С. Ж. Гончарова, В. В. Данилочкина. – М.: Изд-во «Юрайт», 2018 – 398 с.
8. Бендас, Т. В. Психология лидерства / Т. В. Бендас – СПб.: Питер, 2009. – 447 с.
9. Бланшар, К. Лидерство: к вершинам успеха / К. Бланшар. – СПб.: Питер, 2008. – 233 с.

(Дата подачи: 23.02.2023 г.)

Ж. В. Рзаева

Институт истории Национальной академии наук Беларуси, Минск

Zh. Rzaeva

The Institute of History of the National Academy
of Sciences of Belarus, Minsk

УДК 159.944.4:378.091.12

СТЕПЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

THE DEGREE OF FORMATION OF EMOTIONAL BURNOUT IN HIGHER SCHOOL TEACHERS

Преподаватели – это та категория профессионалов, которые наиболее подвержены выгоранию вследствие специфики своей деятельности. В данной статье рассмотрены вопросы специфики профессиональной деятельности педагогов, определено понятие «эмоциональное выгорание» и обоснована актуальность его изучения среди преподавателей высшей школы. Выделены факторы, провоцирующие начало формирования синдрома выгорания. Представлены и описаны результаты исследования степени сформированности синдрома эмоционального выгорания и отдельных его симптомов у педагогических работников учреждений высшего образования.

Ключевые слова: преподаватели; стресс; фазы стресса; симптомы стресса; профессиональная деятельность; синдром эмоционального выгорания.

Teachers are the category of professionals who are most prone to burnout due to the specifics of their activities. This article discusses the issues of the specifics of the professional activities of teachers, defines the concept of «emotional burnout» and substantiates the relevance of its study among teachers of higher education. The factors provoking the onset of the formation of the burnout syndrome are identified. The results of a study of the degree of formation of the

burnout syndrome and its individual symptoms in teaching staff of higher education institutions are presented and described.

Keywords: teachers; stress; phases of stress; stress symptoms; professional activity; burnout syndrome.

Изучение личности в процессе ее профессиональной деятельности становится все более актуальным направлением современной психологической науки [1]. По данным зарубежных и отечественных исследователей, работники системы образования представляют собой профессиональную группу, наиболее подверженную синдрому выгорания, так как их профессиональная деятельность отличается высокой степенью эмоциональной напряженности, что может спровоцировать начало формирования выгорания, которое приводит впоследствии к истощению его жизненно необходимых энергетических сил. Существует достаточное количество методов и направлений профилактики и коррекции профессионального выгорания, однако такая деятельность не может быть эффективной без предварительного изучения анализируемого феномена [1–5].

Данная работа направлена на выявление степени сформированности эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы, поскольку выгорание педагогов учреждений высшего образования в подавляющем большинстве случаев вызывает относительно стабильное состояние, проявляющееся вследствие продолжительной педагогической деятельности. Достаточно часто профессорско-преподавательский состав совмещает свою непосредственную педагогическую работу с обучением в магистратуре, аспирантуре или докторантуре, подготовкой к изданию учебной и научной литературы, написанием статей и выступлением на конференциях различного уровня, совмещая все это с заботой о своей семье. Кроме этого, на профессиональном пути преподавателя возникают срочные дела, от качества выполнения которых зависит репутация учреждения образования, а понимание всех аспектов специфики профессиональной деятельности в учреждении высшего образования ко времени начала работы у многих практически нет [1; 6; 7].

Результаты проведенного эмпирического исследования профессионального выгорания К. М. Гайдар и О. П. Малютиной среди преподавателей учреждений высшего образования свидетельствуют о том, что у каждого второго испытуемого выгорание формируется или уже сформировано. Среди испытуемых практически отсутствуют педагоги с низкой мотивацией на успех. При этом уровни по шкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» в группе преподавателей со средней мотивацией достижения ниже аналогичных показателей, чем в группе с высокой мотивацией. По шкале «редукция профессиональных достижений» среди педагогов со средней мотивацией достижения отмечен уровень не ниже, чем высокомотивированных. Далее исследователями была установлена обратно про-

порциональная связь между возрастом преподавателя и уровнем выгорания, а также между стажем работы в учреждении высшего образования и уровнем выгорания. Так, с увеличением возраста преподавателя у него понижается уровень профессионального выгорания. И чем больше его стаж, тем ниже уровень выгорания. Данный процесс особенно замедляется у преподавателей старше 53 лет. Выгоранию в большей степени подвержены преподаватели со стажем работы от 10 до 20 лет. По мнению авторов, это тревожный симптом, поскольку именно на этот период приходится пик акмеологического развития педагога. После 20 лет работы фиксируется явная тенденция к нейтрализации выгорания [8].

По мнению Н. А. Горбач, М. А. Леняк и Т. В. Трепашко, в профессиональной деятельности преподавателя внешними факторами выгорания являются ненормированный рабочий день, умственная и эмоциональная перегруженность рабочими вопросами. К внутренним факторам авторы относят низкую коммуникативную компетентность, дефицит в профессиональной копилке навыков саморегуляции, нерациональное использование своего творческого потенциала [1; 9].

Сравнительное изучение синдрома выгорания у профессорско-преподавательского состава учреждения высшего образования и сотрудников, которые не задействованы в учебном процессе, позволяет вышеуказанным авторам констатировать, что сформированный синдром чаще всего фиксируется среди преподавателей. При этом сформированная фаза «напряжение» была отмечена только в группе педагогов и проиллюстрирована в основном симптомами «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «тревога и депрессия». Сформировавшаяся фаза «резистенция» отмечается у педагогического состава почти в три раза чаще, чем среди других категорий работников учреждения образования. Симптом «расширение сферы экономии эмоций» и сформировавшаяся фаза «истощение», проявляющаяся в большинстве случаев симптомами «эмоциональный дефицит» и «эмоциональная отстраненность», зафиксированы только в группе преподавателей. Авторы считают данный факт своеобразной патологической защитой от усиливающегося негативного воздействия «эмоционального выгорания» [1; 9].

В своих работах, посвященных изучению профессионального выгорания, Т. Н. Матвеева отмечает, что последствия «выгорания» могут быть ощутимы как на психосоматическом, так и на психологическом уровне. Исследователь обозначает разрушительные симптомы выгорания у преподавателей высшей школы: агрессивные и упаднические чувства, переживания вины и зависимости, психосоматические недомогания, разного рода переживания, бессоницу, негативнее отношение к работе и др. [1; 10].

В исследованиях А. О. Беловой, Р. В. Кадырова, Д. С. Корниловой и Т. В. Скоробач подчеркивается, что для преподавателей учреждений высшего образования характерна направленность на мотивацию в виде раз-

личных доплат и возможности обучения, снижение интереса к новшествам и нововведениям. Все это может быть связано с наличием потребности у них в развитии и самосовершенствовании, но в то же время боязнью несоответствия между предъявляемыми к ним требованиями и возможностями их реализации [1; 11].

Ежедневным насыщенным общением преподавателей и крайне низкой положительной эмоциональной отдачей объясняют Е. Е. Воробьева и О. А. Родионова наиболее высокие показатели по шкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» среди группы преподавателей учреждений высшего образования по сравнению с врачами-преподавателями и врачами-хирургами [1; 12].

В исследовании И. П. Миронова и О. А. Русских продемонстрировано, что преобладающей фазой в структуре эмоционального выгорания у преподавателей вне зависимости от специальности является фаза «резистенция», при этом выгоранию как средству психологической защиты более подвержены педагоги медико-социальных специальностей. Кроме этого, авторами зафиксирована взаимосвязь между быстрым формированием некоторых симптомов выгорания и стажем педагогической деятельности [1; 6].

Данные исследований Е. М. Семёновой свидетельствуют о том, что среди преподавателей гуманитарных дисциплин разных учреждений образования г. Минска преобладают средние показатели по шкалам методики «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) и значения выше среднего по показателю «личностное отдаление». То есть у испытуемых данной выборки присутствует желание сократить количество контактов с окружающими, тенденция к нетерпимости в общении и некоторая раздражительность [1; 7].

В своей статье А. А. Хадарцев, А. Р. Токарев и И. Л. Трефилова отмечают, что среди основных причин развития профессионального стресса у преподавателей университета, в отличие от других категорий педагогических работников, имеют место: зависимость финансового обеспечения от количества опубликованных работ; постоянно меняющиеся требования к преподавательскому составу; несоответствующее отношение студентов к учебе; дефицит времени на подготовку к занятиям. В данной работе приводятся результаты исследований гендерных особенностей педагогических работников высшей школы. Так, большая предрасположенность женщин к развитию профессионального выгорания обусловлена их экспрессивностью, потребностью успешности в профессиональной и личной жизни. Также в анализируемой статье приводятся данные о том, что молодые преподаватели более подвержены выгоранию, поскольку им приходится завоевывать авторитет и студентов, и опытных коллег. А у преподавателей со стажем работы профессиональный стресс предопределен в основном многочисленными преобразованиями в системе образования. Исследователями отмечена

значимость стрессоустойчивости, которая связана с врожденными качествами, но может быть усилена действиями администрации, заведующих кафедрами, психологов и самих преподавателей [13].

Для проведения собственного исследования с целью изучения выгорания у преподавателей высшей школы нами был использован опросник «Эмоциональное выгорание» В. В. Бойко. Автор методики определяет эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [3; 14]. Опросник позволяет диагностировать эмоциональное выгорание как динамический процесс, возникающий поэтапно в полном соответствии с механизмом развития стресса. Выгорание оценивается по двенадцати шкалам (симптомам), которые группируются в соответствии с тремя фазами: «тревожное напряжение», «резистенция», «сопротивление» [1; 3; 4; 14; 15]. Общую выборку испытуемых составили 70 педагогических работников, имеющих опыт преподавания в учреждениях высшего образования (мужчины и женщины в возрасте от 22 до 58 лет). В данную группу испытуемых вошли преподаватели, посещавшие занятия «Школы современного педагога» на базе факультета педагогики и психологии УО «Барановичский государственный университет», которой с 2013 по 2021 год руководил автор данной работы.

В результате проведенного исследования нами было установлено, что практически половина педагогических работников высшей школы не подвержены эмоциональному выгоранию (таблица 1), а доминирующей фазой у четверти испытуемых является «резистенция». Следовательно, они пытаются сопротивляться нарастающему стрессу, который начинается сразу же с момента появления тревожного напряжения в профессиональной жизни специалиста. Более или менее выраженное падение общего эмоционального тонуса среди педагогов (фаза «истощение» сформировалась) зафиксировано меньше всего по всей выборке.

Таблица 1

Показатели сформированности эмоционального выгорания у преподавателей по фазам методики В. В. Бойко

Степень сформированности	Фазы стресса, %		
	Тревожное напряжение	Резистенция	Истощение
Не сформировалась	51,4	48,6	47,1
В стадии формирования	30,0	27,1	37,1
Сформировалась	18,6	24,3	15,8

Поскольку каждая фаза используемой нами методики включают в себя четыре симптома, то далее рассмотрим и проанализируем симптомы каждой фазы. Начнем с фазы «тревожное напряжение» (таблица 2). В меньшей степени по данной фазе сложились симптомы «неудовлетворенность собой» и «загнанность в клетку», что дает основание охарактеризовать специалистов высшей школы как владеющих способами и приемами конструктивного решения сложных профессиональных ситуаций, которым не свойственно испытывать состояние интеллектуально-эмоциональной безысходности. Но они ощущают усилившееся воздействие не разрешенных до этого времени психотравмирующих обстоятельств, вызванных трудовой деятельности. Настораживает и тот факт, что симптому «тревога и депрессия», являющемуся крайней точкой в формировании тревожной напряженности при развитии эмоционального выгорания, подвержено большее число преподавателей данной выборки. Данный симптом проявляется в наиболее сложных профессиональных ситуациях, которые побуждают к эмоциональному выгоранию как средству психологической защиты.

Таблица 2

**Показатели выраженности симптомов фазы «тревожное напряжение»
у преподавателей**

Показатель выраженности симптома	Симптомы фазы «тревожное напряжение», %			
	Переживание психотравми- рующих обстоятельств	Неудовлет- воренность собой	Ощущение загнанности в клетку	Тревога и депрессия
Не сложился	52,9	65,7	58,6	51,4
Складывающийся	25,7	20,0	25,7	25,7
Сложившийся	21,4	14,3	15,7	22,9

Формирование защиты с участием эмоционального выгорания происходит на фоне четырех симптомов фазы «резистенция» (таблица 3). Так, сопротивляться стрессу преподаватели высшей школы пытаются в первую очередь за счет неадекватной экономии своих эмоций и ограничения эмоциональной отдачи путем выборочного реагирования на ежедневные профессиональные ситуации и сокращения выполняемых обязанностей на рабочем месте. Позитивным моментом нашего исследования является то, что испытуемые данной выборки меньше всего расширяют сферу экономии своих эмоций за счет сокращения взаимодействия со своими родными и близкими людьми.

Снижением общего хорошего самочувствия и ослаблением нервной системы характеризуется фаза эмоционального выгорания «истощение» (таблица 4). Именно на данном этапе эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемой характеристикой личности педагога

высшей школы. Однако практически у 75 % испытуемых все симптомы анализируемой фазы не сформировались или только начинают свое негативное воздействие на профессионала. А та часть педагогов, у которых симптомы уже сложились, пытаются почти полностью исключить эмоции из своей профессиональной деятельности. Все это является приобретенной за годы взаимодействия с людьми своего рода эмоциональной защитой. Реагирование без чувств – наиболее яркий симптом выгорания. Все это в итоге может спровоцировать среди данной подгруппы педагогов отклонения в соматических или психических состояниях, и это является свидетельством того, что эмоциональная защита – выгорание – самостоятельно уже справляется с нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами преподавателя. Именно таким способом организм спасает себя от разрушительной силы эмоциональной энергии.

Таблица 3

Показатели выраженности симптомов фазы «резистенция» у преподавателей

Показатель выраженности симптома	Симптомы фазы «резистенция», %			
	Неадекватное эмоциональное реагирование	Эмоционально-нравственная дезориентация	Ощущение экономии эмоций	Редукция профессиональных обязанностей
Не сложился	37,1	50,0	52,9	47,1
Складывающийся	28,6	31,4	27,1	30,0
Сложившийся	34,3	18,6	20,0	22,9

Таблица 4

Показатели выраженности симптомов фазы «истощение» у преподавателей

Показатель выраженности симптома	Симптомы фазы «истощение», %			
	Эмоциональный дефицит	Эмоциональная отстраненность	Деперсонализация	Психосоматические и психофизиологические нарушения
Не сложился	51,4	51,4	61,4	64,3
Складывающийся	27,1	25,7	20,0	17,1
Сложившийся	21,5	22,9	18,6	18,6

Таким образом, нами было установлено, что среди преподавателей высшей школы доминирующей фазой эмоционального выгорания является

резистенция, что согласуется с данными многих исследователей и о чем свидетельствуют разные способы их защиты, а преобладающим симптомом такой защиты – неадекватное эмоциональное реагирование. В современных условиях эмоциональное выгорание личности признается одним из ведущих факторов снижения эффективности профессиональной деятельности и может привести к снижению качества труда, потере смысла профессиональной самореализации, повышению заболеваемости преподавателей. Спровоцировать начало формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов могут как внешние, так внутренние факторы. Полученные данные, безусловно, не дают возможности проследить полную картину формирования синдрома эмоционального выгорания у данной категории педагогов и требуют проведения дополнительных исследований с увеличением диагностического инструментария и выборки испытуемых. Возможно, что в будущем их можно будет разделить на несколько полноценных по разным категориям. Результаты исследования могут стать основой для организации научно обоснованной профилактики и коррекции данного состояния, что позволит повысить эффективность разработанных и используемых программ в работе с педагогическим коллективом учреждений высшего образования.

Список использованных источников

1. Семёнова, Е. М. Профессиональные деформации личности: особенности проявления и пути преодоления: монография / Е. М. Семёнова. – Минск: БИП, 2019. – 117 с.
2. Ракицкая, А. В. Синдром эмоционального выгорания у педагогов с различными видами агрессии: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А. В. Ракицкая; Белорус. гос. ун-т. – Минск, 2016. – 28 с.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. Белинская, Е. В. Диагностика и профилактика эмоционального выгорания педагогов дошкольных учреждений: учеб.-метод. пособие / Е. В. Белинская. – Минск: АПО, 2012. – 124 с.
5. Рзаева, Ж. В. Степень выраженности профессионального выгорания у специалистов системы образования / Ж. В. Рзаева, Д. С. Кустова // Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования и развития личности в современном мире: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 16–17 нояб. 2022 г. / отв. ред. А. В. Музыченко; Ин-т психологии БГПУ. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 289–292.
6. Миронов, И. П. Эмоциональное выгорание преподавателей высших учебных заведений / И. П. Миронов, О. Русских // Вестник АНО ВПО «Прикамский социальный институт». Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 3 (71). – С. 3–10.
7. Леонтьева, Т. Г. Особенности профессионального выгорания у преподавателей вузов / Т. Г. Леонтьева, Е. М. Семёнова // Современные технологии в образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 28 – 29 нояб. 2019 г., г. Минск: в 2 ч. / Белорус. нац.

техн. ун-т; редкол.: С. В. Харитончик (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БНТУ, 2020. – Ч. 1. – С. 145–149.

8. *Гайдар, К. М.* Особенности профессионального выгорания преподавателя высшей школы в современных условиях / К. М. Гайдар, О. П. Малютина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – № 2. – С. 27–30.

9. *Горбач, Н. А.* Синдром «эмоционального выгорания» у преподавателей вузов / Н. А. Горбач, М. А. Лисняк, Т. В. Трепашко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 2 (41). – С. 28–30.

10. *Матвеева, Т. Н.* Проблема профессионального выгорания преподавателей высших учебных заведений / Т. Н. Матвеева // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 124–127.

11. Профессиональная мотивация и уровень эмоционального выгорания у преподавателей вуза (на примере преподавателей медицинского вуза) / А. О. Белова [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12-1. – С. 66–71.

12. *Воробьева, Е. Е.* Исследование факторов синдрома эмоционального выгорания и способы его коррекции (на примере преподавателей медицинского института) / Е. Е. Воробьева, О. А. Родионова // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – 2015. – № 8. – Т. 5. – С. 1082–1084.

13. *Хадарцев, А. А.* Профессиональный стресс у преподавателей (обзор литературы) / А. А. Хадарцев, А. Р. Токарев, И. Л. Трефилова // Вестник новых медицинских технологий. – 2019. – Т. 26, № 4. – С. 122–128.

14. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Академия, 1996. – 472 с.

15. *Ильин, Е. П.* Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

(Дата подачи: 24.02.2023 г.)

А. А. Смык

Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, Гомель

A. Smyk

Gomel State University named after Francisk Skorina, Gomel

УДК 159.9.072.432

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА НА СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AND SELF-REALIZATION OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST AT THE STAGE OF PROFESSIONAL ADAPTATION

В статье рассматривается взаимосвязь профессионального самосознания и самореализации педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет. Проанализированы компоненты и уровни профессиональной самореализации молодых педагогов-психологов, а также выявлена значимость различий между ними. Представлены результаты показателей переживаний в профессиональной деятельности, показатели профессионального самоотношения, а также особенности активности личности молодых специалистов в регуляции своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагог-психолог; профессиональное самосознание; профессиональное самоотношение; профессиональная самореализация; профессиональная адаптация.

The article examines the relationship between professional self-awareness and self-realization of teachers-psychologists aged 23–26 years. The components and levels of professional self-realization of young teachers-psychologists are analyzed, and the significance of the differences between them is revealed. The results of indicators of experiences in professional activity, indicators of professional self-attitude, as well as features of the activity of the personality of young professionals in the regulation of their professional activities are presented.

Keywords: teacher-psychologist; professional self-awareness; professional self-attitude; professional self-realization; professional adaptation.

Проблема профессионального самосознания личности является предметом изучения в психологической науке. Существуют различные психологические предпосылки и накопленные эмпирические материалы, направленные на изучение профессионального самосознания личности и ее самореализацию в профессиональной деятельности.

В психологической науке проблема самосознания широко представлена в трудах К. А. Альбухановой-Славской, А. В. Брушлинского, А. В. Карпова, А. К. Осницкого, Д. А. Леонтьева, Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева,

К. В. Карпинского. Исследованию профессионального самосознания особое внимание уделено в работах А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. Л. Деркач, О. В. Москаленко, Б. Г. Парыгина, Б. А. Шавир, Е. К. Климовым.

В отличие от распространенного в психологических исследованиях структурно-функционального подхода (А. А. Деркач, О. В. Москаленко), представленное в работе исследование построено в соответствии с субъектным подходом (А. В. Брушлинский, К. В. Карпинский), согласно которому субъект является не самостоятельной структурной составляющей индивидуальности, выступает в качестве интегральной характеристики человека в целостности его системных свойств. И самосознание рассматривается через познание себя, своей самости, задействуя механизмы самореализации.

Идеи становления личности как субъекта развивались в русле субъектного подхода С. Л. Рубинштейном и А. В. Брушлинским. Согласно их взглядам, личность характеризуется как триединство потребностей, мотивов, желаний, с одной стороны, способностей, возможностей – с другой, характера – с третьей, а ее становление происходит в процессе жизнедеятельности [1]. Следовательно, именно данные аспекты являются исследовательским полем при выявлении условий достижения самореализации личности.

В своих работах К. А. Альбуханова-Славская анализирует возможность полного, гармоничного совпадения самовыражения и самореализации и в качестве факторов она выделяет сформированность «образа я» и личностную готовность организовывать, обеспечивать, создавать всю совокупность внешних условий самореализации [2]. Именно данные условия и есть необходимая предпосылка для того, чтобы самовыражение и самореализация гармонично для самой личности совмещались во всех аспектах.

Вопросы о специфике профессиональной деятельности педагога-психолога, ее особенностях, кризисах профессионального становления и профессиональных деформациях является предметом активного обсуждения в научном сообществе [3]. В отечественной психологии исследованием профессиональной деятельности занимались Ф. Е. Василюк, И. В. Дубровина, А. К. Маркова, Б. П. Бархаев, Р. В. Овчарова [4].

Во взглядах Е. Н. Богданова, А. С. Гусека, А. А. Деркач, В. М. Дьякова, А. А. Реана показано, что профессиональное развитие происходит в четырех направлениях: личностно-профессиональном, профессионально-квалификационном, профессионально-должностном и нравственном [5].

На наш взгляд, наиболее полная классификация профессионального становления предложена Е. А. Климовым. На этапе развития в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала он выделяет пять стадий этого процесса: стадия профессионального обучения (18–22 года); стадия профессиональной адаптации (23–26 лет); стадия развития профессионала (27–50 лет); стадия реализации профессионала (51–64 года); стадия спада (65 и более лет) [6].

Движущей силой профессиональной адаптации педагога-психолога является борьба со сложностями, которые возникают из расхождения между требованиями, предъявляемыми со стороны учреждения образования, в котором начинает свой профессиональный путь молодой специалист, и его возможностями.

Перед молодыми педагогами-психологами в системе образования сформулированы сложные задачи, которые связаны с нахождением и развитием потенциала, возможностей, резервов развития каждого ребенка; определением интересов, чувств, эмоций, особенностей отношений с окружающей действительностью. Поставленные перед педагогом-психологом задачи провоцируют его на непоследовательное решение текущих и запланированных задач.

Актуальность темы обусловлена слабой теоретической и эмпирической разработанностью проблемы изучения взаимосвязи профессионального самосознания и самореализации педагога-психолога на стадии профессиональной адаптации. Методологической основой исследования является интегративное применение субъектного и деятельностного подходов в психологии.

С целью изучения взаимосвязи профессионального самосознания и самореализации педагога-психолога на стадии профессиональной адаптации мы провели эмпирическое исследование. Выборку исследования составил 31 педагог-психолог в возрасте 23–26 лет, осуществляющий профессиональную деятельность в учреждениях образования г. Гомеля.

Объект исследования – личность педагогов-психологов. Предмет исследования – взаимосвязь профессионального самосознания и самореализации педагога-психолога на стадии профессиональной адаптации.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методы: эмпирические (тест «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гавриловой; тест «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева; тест «Опросник профессионального самоотношения личности» К. В. Карпинского и А. М. Колышко), методы статистической обработки (критерий Манна – Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Согласно тесту «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гавриловой, были получены результаты компонентов профессиональной самореализации (целевой, ресурсный, феноменологический компоненты), а также выявлена значимость различий между компонентами, представленная в таблице 1.

Анализируя полученные данные, представленные в таблице 1, следует отметить, что преобладающему количеству респондентов характерна невыраженность целевого (80,6 %), ресурсного (74,2 %) и феноменологического (96,8 %) компонентов. Для одного педагога-психолога отсутствующим яв-

ляется феноменологический компонент (3,2 %). Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства молодых педагогов-психологов на данном возрастном этапе еще не сформировалась ценностно-смысловая концепция профессионального пути. Также у них такие процессы, как профессиональное самосознание и саморегуляция, находятся на стадии формирования.

Таблица 1

**Компоненты профессиональной самореализации педагогов-психологов
в возрасте 23–26 лет**

Компоненты	Целевой компонент	Ресурсный компонент	Феноменологический компонент
Компонент отсутствует	0	0	1 (3,2 %)
Компонент не выражен	25 (80,6 %)	23 (74,2 %)	30 (96,8 %)
Компонент выражен	6 (19,4 %)	8 (25,8 %)	0

Согласно результатам сравнения компонентов профессиональной самореализации, статистически значимо выраженным компонентом профессиональной самореализации является ресурсный компонент в сравнении с феноменологическим компонентом ($p \leq 0,05$). По сравнению со средним баллом по целевому компоненту, средний балл ресурсного компонента выше, но значимых различий выявлено не было.

Также были выявлены уровни профессиональной самореализации (примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в организации, уровень смысловозжизненной и ценностной реализации), представленные в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень профессиональной самореализации педагогов-психологов
в возрасте 23–26 лет**

Уровни	Абсолютные значения, в %
Примитивно-исполнительский уровень	0
Индивидуально-исполнительский уровень	8 (25,8 %)
Уровень реализации ролей и норм в организации	23 (74,2 %)
Уровень смысловозжизненной и ценностной реализации	0

Анализируя полученные данные, представленные в таблице 2, для педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет характерен уровень реализации ролей и норм в организации (74,2 %), а также индивидуально-исполнительский уровень (25,8 %). При этом примитивно-исполнительский уровень и уровень смысловозжизненной и ценностной реализации в данной группе респондентов выявлены не были.

Согласно результатам сравнения уровней профессиональной самореализации, статистически значимо выраженным уровнем профессиональной самореализации является индивидуально-исполнительский уровень ($p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что у них выражена неуверенность в реализации профессиональной деятельности, а также малоактивной профессиональной позиции.

Выраженность типов профессиональной самореализации в группе педагогов-психологов представлена в таблице 3.

Таблица 3

**Тип профессиональной самореализации педагогов-психологов
в возрасте 23–26 лет**

Тип профессиональной самореализации	Невыраженность или отсутствие компонента	Выраженность компонента	Тип профессиональной самореализации
Целевой компонент	25 (80,6 %)	6 (19,4 %)	Формальное выполнение деятельности
Ресурсный компонент	23 (74,2 %)	8 (25,8 %)	
Феноменологический компонент	31 (100 %)	0	

Анализируя полученные данные, представленные в таблице 3, большинству респондентов свойственна невыраженность целевого (80,6 %), ресурсного (74,2 %) и феноменологического (100 %) компонентов. Следовательно, типом профессиональной самореализации по Е. А. Гавриловой является формальное выполнение деятельности. Преобладание данного типа деятельности свидетельствует об отсутствии отношения к трудовой деятельности как значимой сфере жизнедеятельности педагогов-психологов, что характерно при выполнении на минимально приемлемом качественном уровне, при потере смысла профессиональной деятельности и отсутствии удовольствия в процессе ее выполнения.

По результатам сравнения типов профессиональной самореализации статистически значимо выражен целевой ($p \leq 0,001$) и ресурсный ($p \leq 0,001$) компоненты.

Согласно методике диагностики переживаний в профессиональной деятельности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин), были получены результаты, представленные на рисунке 1.

Анализируя полученные результаты, представленные на рисунке, преобладающий средний балл выявлен по показателям «Смысл» (10,9 балла) и «Усиление» (10,3 балла). Это свидетельствует о том, что молодые педагоги-психологи в своей профессиональной деятельности переживают повышенное чувство ответственности в процессе ее реализации.

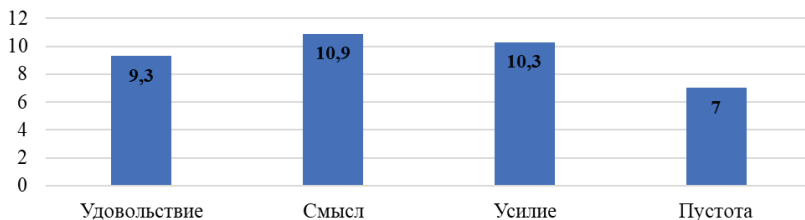


Рис. Средний балл показателей переживаний в профессиональной деятельности педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет

По результатам сравнения показателей переживаний в профессиональной деятельности установлено, что «Удовольствие» как показатель переживаний в профессиональной деятельности преобладает над «Пустотой» ($p \leq 0,001$), «Смыслом» ($p \leq 0,001$) и «Усилием» ($p \leq 0,001$), как показатели переживаний в профессиональной деятельности преобладают над «Пустотой».

Согласно методике «Опросник диагностики профессионального самоотношения личности» (К. В. Карпинский, А. М. Колышко), получены результаты выраженности показателей профессионального самоотношения (таблица 4).

Таблица 4

Результаты профессионального самоотношения личности педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет, средний балл

№	Показатели профессионального самоотношения личности	Средний балл
1	Самоуверенность в профессии	12,9
	Самопривязанность в профессии	12,4
	Профессиональное самоуважение	25,4
2	Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	43,9
	Самообвинение в профессии	15,4
	Самоуничижение в профессии	59,7
3	Саморуководство в профессии	23,6
	Самооценка личностного роста в профессии	9,3
	Самозффективность в профессии	32,3
4	Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	115,8

Анализируя полученные данные, представленные в таблице 4, преобладающим показателем профессионального самоотношения среди педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет явился показатель «Самоуничижение в профессии» (59,7 балла). Это свидетельствует о том, что педагоги-психо-

логи фиксируют свое внимание на негативных ситуациях в процессе реализации профессиональной деятельности, а также обесценивают свои индивидуальные качества в контексте труда.

По результатам сравнения показателей профессионального самоотношения личности по критерию Манна – Уитни установлено, что показатель «Самоуничижение в профессии» является статистически выраженным по сравнению с профессиональным самоуважением ($p \leq 0,001$) и самоэффективностью в профессии ($p \leq 0,001$). При этом самоэффективность в профессии статистически более выражена, чем профессиональное самоуважение ($p \leq 0,001$).

С целью проведения корреляционного анализа был использован критерий ранговой корреляции Спирмена, с помощью которого была выявлена взаимосвязь профессионального самосознания и профессиональной самореализации личности педагогов-психологов.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа профессионального самосознания и самореализации личности педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет*

Показатели профессионального самосознания	Компоненты профессиональной самореализации		
	Целевой	Ресурсный	Феноменологический
Самопривязанность в профессии	$R = -0,563$		
Профессиональное самоуважение	$R = -0,509$		
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения			$R = 0,905$
Самообвинение в профессии			$R = 0,620$
Самоуничижение в профессии			$R = 0,809$
Саморуководство в профессии		$R = 0,507$	
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения			$R = 0,655$

Примечание: * в таблице представлены коэффициенты корреляции, значимые на уровне $p < 0,01$.

Данные таблицы 5 позволяют констатировать, что между группами переменных, представленных показателями методики «Тип и уровень профессиональной самореализации» (Е. А. Гаврилова), и группами переменных по методике диагностики переживаний в профессиональной деятельности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин), опросника диагностики профессионального самоотношения личности (К. В. Карпинский, А. М. Колышко) существуют семь статистически значимых связей.

В первую очередь следует обратить внимание на две отрицательные корреляции между целевым компонентом и самопривязанностью в профессии ($R = -0,563$) и профессиональным самоуважением ($R = -0,509$).

Все другие корреляции положительные:

- между ресурсным компонентом и саморуководством в профессии ($R = 0,507$);
- между феноменологическим компонентом и внутренней конфликтностью профессионального самоотношения ($R = 0,905$), самообвинением в профессии ($R = 0,620$), самоуничижением в профессии ($R = 0,809$), общим показателем позитивности профессионального самоотношения ($R = 0,655$).

Таким образом, профессиональное самосознание педагогов-психологов в возрасте 23–26 лет, осуществляющих профессиональную детальность в учреждении образования, характеризуется тем, что у них выражена негативная эмоционально-оценочная модальность профессионального самоотношения. При этом респонденты включены в смысловые контексты своей профессиональной деятельности, хоть и чувствуют повышенную ответственность за выполнение своих должностных обязанностей. Взаимосвязь профессионального самосознания и самореализации педагогов-психологов на стадии профессиональной адаптации содержательно характеризуется следующим образом:

- чем выше интеграция конкретных целей, ценностей, мотивов субъекта труда в общую ценностно-смысловую концепцию его профессионального пути, тем ниже самопривязанность в профессии и профессиональное самоуважение;
- чем выше возможность педагогов-психологов быть адекватным в оценке имеющихся у них профессиональных компетентностей, тем выше саморуководство в профессии;
- чем выше возможность понимания профессиональной самореализации как некоего условного, промежуточного результата профессионального развития, тем выше внутренняя конфликтность профессионального самоотношения, самообвинение в профессии, самоуничижение в профессии и общий показатель позитивности профессионального самоотношения.

Список использованных источников

1. Брушлинский, А. В. О деятельности субъекта и его критериях / А. В. Брушлинский // Субъект. Познание. Деятельность / под ред. В. С. Степина. – М.: Канон+ ОИ «Реабилитация», 2002. – С. 9–34.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 2000. – 299 с.
3. Крутько, И. С. Профессиональные риски в работе психолога / И. С. Крутько // Риски и безопасность: социально-психологические аспекты: сб. тр. конф. – М., 2015. – С. 58–69.

4. Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родниной. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
5. Деркач, А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 125 с.
6. Психология труда / авт. и сост. С. Ю. Манухина. – М.: ЕАОИ, 2009. – 320 с.

(Дата подачи: 13.02.2023 г.)

С. В. Соловьёва

Республиканский институт высшей школы, Минск
Белорусский государственный университет, Минск

S. Solovjeva

National Institute of Higher Education, Minsk
Belarusian State University, Minsk

УДК 159.95+378.147+81'243

КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ

CULTURAL INTELLIGENCE OF FOREIGN AFFAIRS STUDENTS

Данная публикация подготовлена в рамках осуществляемого диссертационного исследования по теме «Формирование культурного интеллекта будущих специалистов международного профиля». В настоящей статье приведено определение культурного интеллекта (CQ), обоснована важность его развития у студентов-международников, а также представлены результаты пилотного исследования, проведенного на факультете международных отношений БГУ. Сформулированы выводы о большом культурологическом потенциале дисциплины «Иностранный язык» и необходимости систематической работы над развитием культурного интеллекта будущих специалистов международного профиля.

Ключевые слова: культурный интеллект (CQ); межкультурная компетентность; мягкие навыки; «Большая пятёрка личностных черт»; образовательный стандарт.

This publication was prepared within the framework of the ongoing thesis paper research on the topic «The formation of cultural intelligence of future international specialists». The given article provides the definition of cultural intelligence (CQ), explains the importance of its development among foreign affairs students, and presents research results of the pilot survey conducted at the Faculty of International Relations (BSU). The conclusions about the outstanding culturological potential of the discipline «Foreign Language», and the need for systemic work on the development of the cultural intelligence of future international specialists have been formulated.

Keywords: cultural intelligence (CQ); intercultural competence; soft skills; «Big Five personality traits»; educational standard.

Современный этап развития отношений внутри мирового сообщества отмечен ростом взаимозависимости его участников на торгово-экономическом, культурно-образовательном и научно-технологическом уровнях. Феномен глобализации поспособствовал укреплению роли транснациональных компаний, что, в свою очередь, стало причиной более интенсивного трансграничного движения капитала и человеческих ресурсов в сравнении с предыдущим столетием. Обозначенные тенденции в мировой экономике в значительной мере оказали влияние на повышение требований работодателей к содержанию и набору компетенций, «твердых» и «мягких» навыков, которыми должны владеть современные специалисты. Это особенно наглядно проявляется в отношении тех, кто занят в сфере международного менеджмента, торговли и бизнеса.

В то время как «твердые» навыки (hard skills) представляют собой узкоспециальные знания и компетенции в области экспертиз и профессиональной деятельности, «мягкие» навыки (soft skills) – это совокупность надпрофессиональных компетенций и личностных черт, позволяющих быть успешными вне зависимости от специфики деятельности. В своем пособии «Soft skills для цифрового поколения» А. П. Лобанов и Н. В. Дроздова отмечают, что количество мягких навыков нельзя установить с абсолютной точностью. Тем не менее чаще всего идет речь о навыках критического мышления, креативности, способности к взаимодействию и сотрудничеству, презентации, эмоциональному интеллекте и когнитивной сложности [1, с. 24–25]. Особое место в учебно-методическом пособии отводится культурному интеллекту [1, с. 50–51]. Действительно, в практике современного международного бизнеса культурный интеллект (CQ) рассматривается именно как важный мягкий навык XXI века, который можно наработать и усовершенствовать. В этих целях проводятся специализированные тренинги по развитию обозначенного качества у персонала. Одним из таких сертифицированных бизнес-тренеров по культурному интеллекту является наша соотечественница Ю. Лапытько, которая прошла соответствующее обучение за рубежом [2].

Что же такое культурный интеллект? Авторы данного термина, зарубежные ученые К. Эрли, С. Анг и др., рассматривают его как способность, позволяющую индивиду успешно адаптироваться к новому культурному контексту. Ниже отмечается, что культурный интеллект имеет многокомпонентную структуру, включающую когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты [3, с. 5]. При этом авторы данной концепции трактуют культурный контекст довольно широко. Наряду с представителями иных этнических групп его участниками могут быть, например, представители разных профессиональных групп внутри одного этноса, которые, по мнению

авторов, имеют свою характерную организационную культуру (специалисты разных отделов в рамках одной корпорации: маркетологи, инженеры, юристы и т. д.) [4, с. 139].

Следует, однако, отметить, что с начала столетия авторская концепция культурного интеллекта претерпела отдельные изменения и детализацию. Дело в том, что предложенное выше определение в значительной степени пересекается с понятием межкультурной компетентности, которую известный ученый в области межкультурной коммуникации А. П. Садохин трактует в самом обобщенном смысле как способность достигать успеха с представителями иного культурного сообщества даже при недостаточном знании основных элементов культуры партнеров по общению [5, с. 133].

Таким образом, в современной литературе по организационной психологии культурный интеллект (CQ) принято рассматривать как многомерное психологическое образование, позволяющее эффективно осуществлять коммуникацию в изменяющемся культурном контексте. Это четырехфакторная модель, объединяющая метакогнитивный (CQ-strategy), когнитивный (CQ-knowledge), мотивационный (CQ-drive) и поведенческий (CQ action) компоненты. Метакогнитивный компонент связан со способностью индивида вырабатывать стратегии общения при пересечении культур, когнитивный – включает знания о межкультурных нормах и различиях (в том числе обусловленных экономическими, политическими и социальными факторами). Мотивационный компонент отражает степень заинтересованности индивида направлять внимание и энергию для адаптации к новому культурному контексту, поведенческий – демонстрирует способность человека к принятию надлежащих действий в изменяющемся культурном контексте [6, с. 132–133]. С. А. Дубинко и И. И. Климова отмечают, что важным показателем развитого поведенческого CQ является понимание, когда следует адаптироваться к нормам иной культуры, а когда от этого лучше воздержаться [7, с. 107].

Отталкиваясь от результатов исследований Д. Мацумото, указанные выше авторы приходят к выводу, что культурный интеллект – это надежный и последовательный способ предсказать, как работать в иных культурах [7, с. 105]. К. Эрли, С. Анг и др. отмечают, что многие успешные компании (IBM, Levi Strauss, Lloyds TSB, Lufthansa, Nike) считают развитый культурный интеллект своих сотрудников весомым конкурентным преимуществом на современном рынке труда [3, с. 9–10]. Д. Ливермор полагает, что высокий уровень культурного интеллекта позволяет более эффективно управлять бизнесом [8]. Очевидно, что для будущих специалистов международного профиля степень выраженности данного качества является показателем их профессиональной пригодности, что обусловлено как спецификой предполагаемой деятельности, так и требованиями соответствующих образовательных стандартов, не говоря уже о повышенных социальных ожиданиях в их отношении.

В Республике Беларусь подготовка специалистов международного профиля осуществляется по специальностям «Международные отношения», «Международное право», «Лингвострановедение», «Менеджмент» (направление – менеджмент в сфере международного туризма), «Таможенное дело» и «Мировая экономика». Ниже речь пойдет о результатах пилотного исследования культурного интеллекта, проведенного в марте – апреле 2022 г. на первом курсе факультета международных отношений Белорусского государственного университета по указанным выше специальностям. В качестве диагностического инструментария был использован опросник культурного интеллекта К. Эрли и С. Анга в адаптации Е. В. Беловол, К. А. Шкварило, Е. М. Хворовой [9, с. 10–11], а также краткий опросник «Большой пятерки» в адаптации Т. В. Корниловой и М. А. Чумаковой [10]. Обработка количественных результатов анкетирования производилась при помощи программы Microsoft Office Excel.

Всего в данном опросе приняли участие 80 обучающихся, из них 24 юноши и 56 девушек. Более половины испытуемых показали средний результат по адаптированному опроснику культурного интеллекта (медианное значение составило 100 баллов при пороговом значении в 103 балла, определяющем высокий уровень CQ). Примечательно, что ни один студент не набрал низкий балл (минимальный результат – 80 баллов). При этом 4 студента (2,5 % респондентов) достигли показателя «очень высокий культурный интеллект» (119 баллов и выше). В ходе данного исследования не было обнаружено существенной разницы между уровнем культурного интеллекта юношей и девушек (средний результат у студенток почти на 1 балл выше).

Если анализировать структуру культурного интеллекта опрошенных студентов в целом, можно отметить, что наивысший результат был получен по субшкале CQ-knowledge (медианное значение – 27 баллов), далее расположились CQ-drive (медианное значение – 26 баллов), CQ-action (медианное значение – 25 баллов) и CQ-strategy (медианное значение – 21 балл). При этом в структуре культурного интеллекта у девушек на первом месте находится когнитивный компонент, в то время как у юношей – поведенческий с незначительным отрывом от мотивационного. Итоговые результаты проведенного анкетирования по адаптированному опроснику культурного интеллекта приведены в таблице 1 (с округлением до сотых долей).

При ранжировании по специальностям на первом месте по уровню культурного интеллекта располагается «Международное право» (медианное значение – 109 баллов), далее следуют «Международные отношения» (медианное значение – 103 балла), «Лингвострановедение» (медианное значение – 98,5 балла), «Мировая экономика» и «Менеджмент в сфере международного туризма» (медианное значение – 98 баллов), «Таможенное дело» (медианное значение – 88 баллов). В этом отношении полученные результаты проведенного опроса в определенной мере коррелируют с бо-

лее ранними результатами исследований культурного интеллекта студентов факультета международных отношений под руководством Н. В. Дроздовой и А. П. Лобанова.

Таблица 1

	CQ	CQ-strategy	CQ-knowledge	CQ-drive	CQ-action
Ср. знач.	100,36	21,65	26,81	26,19	25,64
Медиана	100	21	27	26	25
Ср. знач. (м)	99,59	21,58	25,08	26,36	26,54
Ср. знач. (ж)	100,55	21,68	27,21	26,27	25,25

В частности, как и двумя годами ранее, наивысший показатель культурного интеллекта наблюдался на специальности «Международное право» с парциальными значениями выше среднего [11, с. 102]. Однако несколько другой оказалась структура культурного интеллекта по сравнению с результатами опроса 2020 г. (см. диаграмму). Так, медианные значения показателей когнитивного и мотивационного CQ оказались выше, чем метакогнитивного и поведенческого CQ. Это может свидетельствовать о том, что студентам первого курса необходимо уделять больше времени изучению эффективных стратегий межкультурной коммуникации. Тем не менее обнадеживает высокий уровень мотивации студентов к овладению необходимыми знаниями и компетенциями в этом отношении (рисунок).

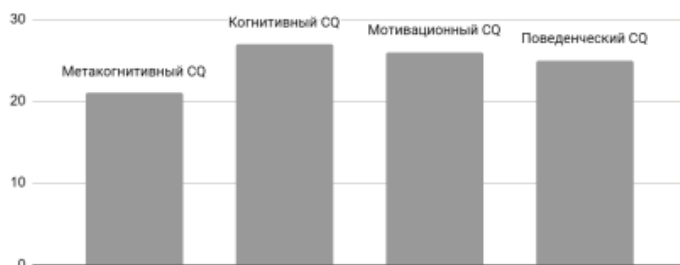


Рис. Структура культурного интеллекта (ФМО БГУ, 2022)

По результатам опроса «Большой пятерки личностных черт» (в адаптации Т. В. Корниловой и М. А. Чумаковой) средние значения данной выборки позволяют сделать вывод, что ведущими чертами у студентов факультета международных отношений БГУ являются добросовестность и открытость опыту, в меньшей степени для них характерно согласие (доброжелательность), не так сильно выражены показатели экстраверсии и эмоциональной стабильности. В целях наглядности полученные результаты были переведены в проценты от максимально возможного балла опросника (таблица 2).

Таблица 2

Экстраверсия	Согласие	Сознательность	Эмоц. стабильность	Открытость опыту
55	56	74	51	69

В сопоставлении результатов опроса уровня культурного интеллекта с качествами «Большой пятерки личностных черт» были получены следующие коэффициенты корреляции Пирсона на указанной выборке студентов (с учётом математического округления до сотых долей) (таблица 3).

Таблица 3

СQ и экстраверсия	СQ и согласие	СQ и сознательность	СQ и эмоц. стабильность	СQ и открытость опыту
0,28	0,03	0,13	0,19	0,28

Это свидетельствует о наиболее сильном уровне корреляции культурного интеллекта с экстраверсией и открытостью опыту. При этом полученный коэффициент r в размере 0,28 не свидетельствует о ярко выраженном характере связи. Незначительный коэффициент корреляции культурного интеллекта был выявлен с такими качествами, как согласие (доброжелательность), сознательность и эмоциональная стабильность. В ходе проведенного исследования был выявлен средний уровень корреляции мотивационного компонента СQ и экстраверсии (коэффициент корреляции 0,49), а также близкий к среднему – с открытостью опыту (коэффициент корреляции 0,35). В любом случае, полученные коэффициенты корреляции имеют положительные значения.

Анализ полученных данных актуализирует необходимость проведения систематической и последовательной работы профессорско-преподавательским составом, направленной на повышение уровня культурного интеллекта будущих специалистов международного профиля. Большую роль при этом может сыграть преподавание иностранного языка. Е. В. Трухан отмечает, что большой культурологический потенциал данной дисциплины связан с ее многоаспектностью, что находит отражение в понятии «Иноязычное образование». Немаловажен и тот факт, что иностранный язык преподаётся в достаточном объеме на всех специальностях факультета международных отношений. Е. В. Трухан также подчеркивает, что подготовка будущих специалистов международного профиля должна осуществляться с учетом запросов государства, при опоре на собственную национально-культурную идентичность для того, чтобы достойно представлять свои культурологические ценности в процессе межкультурной коммуникации [12, с. 359–361]. В обновленных образовательных стандартах, предусмотренных для специ-

алистов международного профиля, преподавание дисциплины «Иностранный язык» должно быть нацелено на овладение универсальной компетенцией по осуществлению коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (УК-3) [13–15]. Согласимся с Е. В. Трухан о необходимости актуализации содержания иноязычного образования в этой связи.

Так, в 2021 г. в соавторстве с коллегами кафедры английского языка международной профессиональной деятельности факультета международных отношений БГУ была разработана новая учебная программа учреждения высшего образования по дисциплине «Иностранный язык второй (общее владение)» [16]. В ней предусмотрены аудиторные часы на изучение тем, направленных на совершенствование когнитивного компонента СҚ. Среди них можно выделить следующие: «Искусство презентации и самопрезентации в международной команде. Максимум делового общения в высококонтекстных и низкоконтекстных культурах», «Межкультурные браки: плюсы и минусы», «Основные сложности межкультурной коммуникации в деловом общении и пути их преодоления в международной команде». Были подобраны рассказы по аспекту «Домашнее чтение», сюжет которых содержит в себе культурный конфликт (в первую очередь это *The Steal* и *The Luncheon* английского писателя Дж. Арчера), предложены эвристические задания на интерпретацию коммуникативного поведения главных действующих лиц [16, с. 12–19]. В список дополнительной литературы были включены пособия зарубежных авторов: Боба Дигнена и Марка Пауэлла, занимающихся проблемами межкультурной коммуникации в деловом общении [16, с. 47–52].

Примечательно, что нынешние студенты 2-го курса специальности «Международное право», которые годом ранее проходили обучение по указанной выше учебной программе учреждения высшего образования (экспериментальная группа), набрали более высокие баллы в сравнении с первокурсниками этого года (контрольной группой) по дополнительным опросам на тему межкультурного взаимодействия, предложенным в начале 2022/2023 учебного года. Так, обучающиеся должны были выполнить тестовые задания на английском языке открытого и закрытого типов (комментирование проблемных ситуаций, множественный выбор, определение истинных и ложных утверждений). Вопросы были подготовлены из разнообразных источников: учебно-методических рекомендаций кафедры английского языка международной профессиональной деятельности факультета международных отношений Белорусского государственного университета (КАЯМПД ФМО БГУ), а также специализированных онлайн-ресурсов.

Студенты экспериментальной группы давали более подробные комментарии на предложенные задания в анкетных опросах (например, о правилах японского делового этикета), вспоминали эпизоды из специально подобран-

ных рассказов на тему межкультурного взаимодействия по аспекту «Домашнее чтение» при объяснении своего выбора из нескольких альтернатив. Ответы студентов контрольной группы были более сжатыми и односложными, нередко давались наугад. Всего в данном опросе приняли участие 14 человек: 7 студентов нынешнего первого и второго курсов специальности «Международное право», изучающих английский язык в качестве второго иностранного (продолжающие группы). Результаты данного исследования были опубликованы в сборнике конференции «Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам» за 2022 календарный год [17].

Таким образом, формирование целостной модели культурного интеллекта студентов факультета международных отношений может и должно осуществляться за счет совершенствования методов и приемов преподавания, нацеленных на повышение уровня культурного интеллекта обучающихся, а также актуализации содержания образования. При этом большим культурологическим потенциалом обладают занятия по дисциплине «Иностранный язык» ввиду многоаспектности данного предмета. В дальнейшем для формирования модели культурного интеллекта студентов международного профиля, а также достижения ими межкультурной компетентности могут быть более полно использованы возможности электронной обучающей среды LMS MOODLE на основе интерактивных инструментов, позволяющих оперативно получать обратную связь от обучающихся, а также создавать открытые задания эвристического типа. Подчеркнем, что для достижения ощутимых результатов работа над повышением культурного интеллекта обучающихся должна носить планомерный, последовательный и систематический характер.

Список использованных источников

1. Лобанов, А. П. Soft skills для цифрового поколения: учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2021. – 152 с.
2. Лапытько, Ю. Культурный интеллект как необходимый навык 21-го века [Электронный ресурс] / Ю. Лапытько // Материалы международной конференции HR API, Санкт-Петербург, 10–11 июня 2022. – Режим доступа: <https://hrapiconf.com/materials/2812?ysclid=I9vdr8ape0457390775>. – Дата доступа: 27.10.2022.
3. Earley, P. C. CQ: Developing cultural intelligence at work / P. C. Earley, S. Ang, J.-S. Tan. – Stanford: Stanford University Press, 2006. – 246 P.
4. Earley, P. C. Cultural intelligence / P. C. Earley, E. Mosakowski // Harvard business review. – 2004. – Vol. 82, iss. 10. – P. 139–146.
5. Садохин, А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10, № 1. – С. 125–139.

6. Дроздова, Н. В. Концепция культурного интеллекта кросс-культурного образования / Н. В. Дроздова // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 21–22 нояб. 2017 г. – Минск: Белорус. гос. мед. ун-т, 2017. – С. 129–134.

7. Дубинко, С. А. Ценностные ориентиры в формировании культурного интеллекта в контексте межкультурной коммуникации / С. А. Дубинко, И. И. Климова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XVI Междунар. науч. конф. БГУ, Минск, 27 окт. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т, Фак. междунар. отношений; редкол.: Е. А. Достанко (пред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2022. – С. 103–110.

8. Livermore, D. Leading with Cultural Intelligence: The Real Secret to Success / D. Livermore, A. Soon. – AMACOM, 2015. – 272 p.

9. Беловол, Е. В. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке / Е. В. Беловол, К. А. Шкварило, Е. М. Хворова // Вестн. РУДН. Сер. «Психология и педагогика». – 2012. – № 4. – С. 5–14.

10. Корнилова, Т. В. Апробация краткого опросника Большой пятёрки (TIPI, КОБТ) / Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова // Психологические исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/480/655>. – Дата доступа: 19.02.2022.

11. Дроздова, Н. В. Культурный и социальный интеллект студентов: дифференциально-интегративный подход / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 3 ч. / редкол.: В. А. Гайсёнок [и др.]. – Минск: РИВШ, 2020. – Ч. 3, вып. 20. – С. 97–103.

12. Трухан, Е. В. Культурологический потенциал иноязычного образования в системе подготовки специалистов по международным отношениям / Е. В. Трухан // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XVI Междунар. науч. конф. БГУ, Минск, 27 окт. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т, Фак. междунар. отношений; редкол.: Е. А. Достанко (пред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2022. – С. 357–362.

13. Международные отношения. Образовательный стандарт высшего образования I ступени: ОСВО 1-23 01 01-2021. – Введ. РБ 26.07.2022. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2022. – 10 с.

14. Международное право. Образовательный стандарт высшего образования I ступени: ОСВО 1-24 01 01-2021. – Введ. РБ 06.08.2022. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2022. – 11 с.

15. Мировая экономика. Образовательный стандарт высшего образования I ступени: ОСВО 1-25 01 03-2021. – Введ. РБ 26.07.2022. – Минск: Белорус. гос. ун-т, 2022. – 31 с.

16. Ивашкевич, И. Н. Иностранный язык второй (общее владение): учеб. программа учреждения высш. образования по учеб. дисциплине для специальности 1-24 01 01 Международное право № УД-10966 [Электронный ресурс] / БГУ, ФМО, Каф. англ. яз. междунар. профес. деятельности (гуманитар. отд-ние); сост.: И. Н. Ивашкевич, Т. М. Дворникова, С. В. Соловьёва; под ред. И. Н. Ивашкевич. – Минск: БГУ, 2021. – 78 с. – Режим доступа в электронной библиотеке БГУ: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/285780>. – Дата доступа: 11.09.2022.

17. Соловьёва, С. В. Диагностика сформированности межкультурной компетенции студентов специальности «Международное право» / С. В. Соловьёва // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XVI Междунар. науч. конф. БГУ, Минск, 27 окт. 2022 г. / Белорус. гос. ун-т, Фак. междунар. отношений; редкол.: Е. А. Достанко (пред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2022. – С. 309–313.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

Д. А. Стадольник

Университет права и социально-информационных технологий
(БИП), Минск

D. Stadolnik

University of Law and Social-Information Technologies (BIP), Minsk

УДК 159.99

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕМЕНАМ И КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL READINESS FOR CHANGE AND CULTURAL INTELLIGENCE OF MEDICAL STAFF

В статье представлены результаты исследования культурного интеллекта и личностной готовности к переменам медицинских работников. В современном мире медицинский работник должен быть способен вести себя определенным образом, чтобы оставаться частью групповой культуры и уметь видеть себя и мир через объектив этой групповой идентичности, а значит должен быть способен на перемены. Цель исследования – установление взаимосвязи личностной готовности к переменам и культурного интеллекта медицинских работников.

Ключевые слова: культурный интеллект; готовность к переменам; культура; медицинские работники.

The article presents the results of a study of cultural intelligence and personal readiness for change of medical staff. In the modern world, a medical professional must be able to behave in a certain way in order to remain part of a group culture and be able to see himself and the world through the lens of this group identity, which means he must be able to change. The purpose of the study is to establish the relationship between personal readiness for change and the cultural intelligence of medical staff.

Keywords: cultural intelligence (CQ); readiness for change; culture; medical staff.

В постоянно меняющемся мире человеку приходится приспосабливаться к тем условиям, которые ему диктует время. В настоящее же время особенно возросла актуальность исследований в области культурного интеллекта как способности эффективно функционировать и взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием.

Понятие «культура» существует практически во всех языках и употребляется в самых разных ситуациях, часто в различных контекстах. Неслучайно специалисты давно бьются над его определением, но до сих пор не могут сформулировать такое определение культуры, которое бы удовлетворило если не всех, то хотя бы большинство ученых [1, с. 14]. Одни авторы рассматривают культуру как «специфический способ деятельности, как специфическую функцию коллективной жизни людей», другие – делают акцент на «развитии самого человека как общественного человека», третьи – трактуют культуру лишь как искусство и литературу [5, с. 128–138].

В связи с усилением глобальных процессов в мире возросла необходимость более глубокого понимания способностей, обеспечивающих успешность в поликультурном пространстве. В связи с этими изменениями родилась концепция культурного интеллекта. Культурный интеллект можно определить как вид социального интеллекта, направленного на специфический социальный контекст, определяемый культурными особенностями. Если социальный интеллект направлен на решение задач в первую очередь в рамках одной культуры, то культурный интеллект обеспечивает успешность человека при взаимодействии на границе культур.

Следует рассмотреть концепцию культурного интеллекта, которая, как нам известно, родилась и развивалась в непосредственном межкультурном сотрудничестве американского профессора Кристофера Эрли (Christopher Earley) и профессора Сингапурского технологического университета Сун Анга (Soon Ang) (Earley, Ang, 2003). Тогда под культурным интеллектом (cultural intelligence – CQ) представили понятие – способность индивида эффективно функционировать и взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием. Далее была предложена четырехфакторная модель CQ: метакогнитивный компонент CQ, когнитивный компонент CQ, мотивационный компонент CQ и поведенческий компонент CQ [3, с. 27–38].

Рассматривая проблему культурного интеллекта у медицинских работников, следует обратить внимание и на их личностную готовность к переменам.

Готовность к переменам можно рассмотреть и с позиции интегративного подхода, которую предложил М. И. Фаерман [4, с. 116–123]. По мнению автора, готовность внедряется в процесс изменения на личностном, групповом и системном уровнях и представляется в виде одного из элементов ряда, разворачивающихся во времени и психической реальности этапов.

Ученый рассматривает понятие «готовность к изменениям» как сложный комплексный объект, который может возникнуть на этапе психологического процесса изменений [2].

В данном контексте личностную готовность к переменам рассматриваем как проблему возможности справиться со стрессовыми ситуациями, возникающими в связи с инновациями.

С целью изучения взаимосвязи культурного интеллекта (CQ) и личностной готовности к переменам было обследовано 100 медицинских работников из Минска, Сморгони и Вилейки, из них 36 врачей общей практики, 25 помощников врача по амбулаторно-поликлинической помощи и 39 медицинских сестер. Средний возраст медицинских работников составил 36 лет. В качестве диагностического инструментария использованы «Шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга и методика «Личностная готовность к переменам», разработанная канадскими учеными Родником, Хезе-ром, Голдом и Халом.

По общему баллу шкалы культурного интеллекта (CQ) очень низкий результат имеют 3 человека. Низкий культурный интеллект имеют 15 человек. Средний культурный интеллект в данной выборке имеют 68 человек. 10 человек имеют высокий культурный интеллект. Очень высокий культурный интеллект имеют 4 человека. Результаты отражены на рисунке 1.

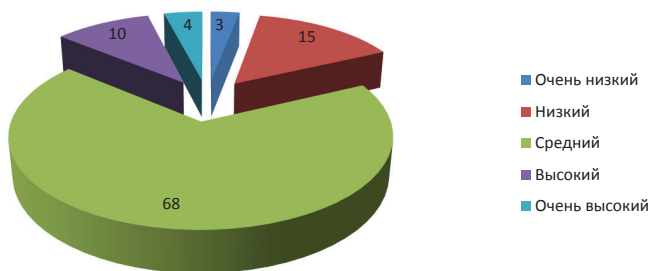


Рис. 1. Показатель культурного интеллекта медицинских работников, в %

Таким образом, можно говорить о том, что медицинские работники в целом имеют средний уровень культурного интеллекта.

Далее с помощью опросника личностной готовности к переменам были получены следующие результаты: по шкале «Страстность» низкий уровень развития данного свойства имеют 77 человек, средний уровень – 20 и высокий уровень – 3. Шкала «Находчивость» имеет следующие результаты: низкий уровень – 66 человек, средний уровень – 27 и высокий уровень – 7 человек. Шкала «Оптимизм»: низкий уровень – 70 человек, средний уровень – 26 человек, высокий уровень – 4 человека. По шкале «Смелость и предприимчивость»: низкий уровень – 97 человек, средний уровень – 2 человека,

высокий уровень – 1 человек. Шкала «Адаптивность»: низкий уровень – 98 человек, средний и высокий – по 1 человеку. Шкала «Уверенность»: низкий уровень – 71 человек, средний уровень – 28 человек, высокий уровень – 1 человек. Шкала «Толерантность к неопределенности»: низкий уровень – 98 человек, средний и высокий – по 1 человеку. Результаты наглядно отражены на рисунке 2.

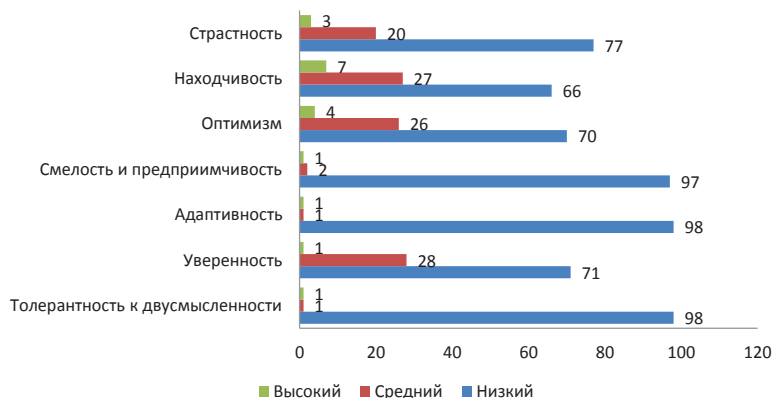


Рис. 2. Показатель готовности к переменам медицинских работников

Таким образом, большая часть респондентов из числа медицинских работников показали низкую готовность к переменам на уровне всех семи шкал.

Далее с помощью программы Statistica 8.0 был осуществлен анализ полученных результатов.

Чтобы определить, значимы ли связи между культурным интеллектом (CQ) и личностной готовностью к переменам у медицинских работников, мы провели анализ ранговой корреляции Спирмена (таблица).

Таблица

Корреляционный анализ Спирмена

№ п/п		Spearman	p-level
1	Когнитивный & Общая готовность к переменам	0,209867	0,036110
2	Когнитивный & Оптимизм	0,228270	0,022357
3	Мотивационный & Страстность	0,275067	0,005610
4	Мотивационный & Находчивость	0,351758	0,000332
5	Мотивационный & Уверенность	0,277109	0,005252
6	Метакогнитивный & Находчивость	0,294105	0,002977

В ходе исследования установлены связи между когнитивным компонентом культурного интеллекта (CQ) и шкалой оптимизма у медицинских работников. Так как когнитивный компонент отвечает за полноту и глубину знаний о нормах, правилах и особенностях разных стран, культур и субкультур, то в данном проявлении у медицинских работников увеличивается вера в успех и развивается стремление фокусироваться не на проблемах, а на возможностях их решения (0,228 при $p = 0,0223$). Когнитивный компонент также может рассматриваться как комплексная модель, которая включает в себя целостную систему навыков и знаний, которые связаны с культурными метакогнициями. Более высокий уровень культурного интеллекта может быть достигнут за счет взаимодействия. Когнитивная регуляция эмоций – это регуляция эмоций посредством когниций, позволяющая человеку удерживать контроль над своими эмоциями под каким-либо воздействием, а также после угрозы или стрессовых ситуаций, отсюда повышается общая готовность к переменам (0,209 при $p = 0,0361$).

При выраженности мотивационного компонента культурного интеллекта (CQ) у медицинских работников, который проявляется в желании направлять свое внимание и энергию на культурный контекст, увеличивается энергичность, неутомимость (0,275 при $p = 0,0056$), проявляется умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения новых проблем (0,351 при $p = 0,0003$) и уверенность, основанная на вере в себя, в свои достоинства и в свои силы, в то, что все возможно, стоит только захотеть (0,277 при $p = 0,0052$). Данные свойства личности крайне важны для профессии медицинского работника.

Метакогнитивный культурный интеллект представляет собой активную мыслительную и умственную деятельность, которую люди применяют для понимания и обучения культурным знаниям. Они используют свои знания в мультикультурной среде, чтобы контролировать, регулировать и анализировать собственное мышление, к которому относятся рассуждения, проблемы восприятия, обучение и др. Чем сильнее выражен метакогнитивный компонент, тем более ярко выражена находчивость у медицинских работников (0,294 при $p = 0,0029$), которая проявляется в умении находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения новых проблем.

Таким образом, доказано существование взаимосвязи культурного интеллекта и личностной готовности к переменам медицинских работников.

Культурный интеллект (CQ) является способностью быть эффективным и эффективно работать в культурно разнообразных ситуациях. Культурно умный человек не только знает, но и может эффективно работать и иметь отношение с людьми и проектами в различных культурных контекстах, быть готовым к личностным переменам, что играет не последнюю роль в профессии медицинских работников.

Список использованных источников

1. Лауткина, С. В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С. В. Лауткина. – Минск, 2011. – 121 с.
2. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 235 с.
3. Чигарькова, С. В. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции / С. В. Чигарькова, Г. У. Солдатова // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 27–38.
4. Шамионов, Р. М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами / Р. М. Шамионов // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 116–123.
5. Kroeber, A. L. Culture: A critical review of concepts and definitions / A. L. Kroeber, C. Kluckholm // Cambridge: MA: Peabody Museum. – 1952. – Vol. 47, № 1. – P. 128–138.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

И. В. Ткачёв

Белорусский государственный университет, Минск

I. Tkachov

Belarusian State University, Minsk

УДК 316.6

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МОТИВОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ СТУДЕНТАМИ

AGE AND SEX DIFFERENCES IN STUDENTS' COMMUNICATION COMPETENCY AND MOTIVES FOR USING ELECTRONIC SOCIAL NETWORKS

Представлены результаты исследования половозрастных различий коммуникативной компетентности и мотивов использования электронных социальных сетей белорусскими студентами. Выявлено, что для мужчин характерны более высокие средние значения переменных «Управление эмоциями» и «Понимание эмоций». В женской выборке «Стремление к принятию» и «Страх отвержения» выражены сильнее. У студентов младших курсов «Стремление к принятию» выражено сильнее, чем у старших. В женской выборке все мотивы, кроме мотива «Академические цели», выражены сильнее, чем в мужской. У студентов младших курсов средние значения мотивов «Новые дружеские отношения», «Социальная связность», «Самовыражение» выше, чем у старших.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; мотивы использования электронных социальных сетей; социальные медиа; студенты; половые различия; возрастные различия.

The article presents the results of the study of sex and age differences in communication competency and motives for the use of electronic social networks by Belarusian students. It was revealed that the male sample is characterized by higher mean values of the variables «Managing emotions» and «Understanding emotions». In the female sample, «Affiliative tendency» and «Sensitivity to rejection» are stronger. In the younger students, the «Affiliative Tendency» is more pronounced than in the older students. In the female sample, all motives except the «Academic purposes» motive are stronger than in the male sample. Younger students have higher mean values of the motives «New friendships», «Social connectedness», and «Self-expression» than older students.

Keywords: communication competency; motives for using electronic social networks; social media; students; sex differences; age differences.

Студенчество – важный этап профессионального самоопределения и перехода молодых людей к самостоятельной жизни. В этом контексте приобретает актуальность проблема коммуникативной компетентности студентов, способствующей эффективности коммуникативного поведения. От успешности в области межличностного взаимодействия зависит не только трудоустройство будущего молодого специалиста, но и эффективность его социальной адаптации в целом. Коммуникативная компетентность – это интегративное психологическое образование, включающее способности, обеспечивающие познание социальных явлений, понимание эмоций и управление ими, а также мотивацию общения с другими людьми и коммуникативное поведение, способствующее достижению поставленных субъектом коммуникативных целей [1, с. 91]. Данный конструкт включает в себя социальный, эмоциональный интеллект и мотив аффилиации, образующие когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационный компоненты данного феномена.

Другим средством социальной адаптации могут служить такие интернет-сервисы, как электронные социальные сети (далее – ЭСС). Под ЭСС понимают сетевую коммуникационную платформу, в которой участники: 1) имеют уникальные идентифицируемые профили, состоящие из контента, производимого самим пользователем, контента, предоставляемого другими пользователями, и (или) данных системного уровня; 2) имеют возможность публично формировать связи, которые могут просматривать и исследовать другие пользователи; 3) могут потреблять, производить и (или) взаимодействовать с потоками пользовательского контента, предоставленного их контактами на сайте [2, с. 158].

В рамках виртуального пространства ЭСС можно удовлетворять широкий спектр потребностей: получать необходимую информацию, устанавли-

ливать и поддерживать социальные связи, решать академические вопросы и др. Все это может способствовать интеграции студентов в новую социальную среду и удовлетворению тех социальных потребностей, которые по каким-то причинам не могут быть полностью реализованы в реальной жизни. В этом контексте представляет интерес изучение мотивов использования ЭСС студентами. Под мотивом понимается психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием) [3, с. 344].

В русскоязычном научно-психологическом пространстве слабо раскрыта проблема половых и возрастных различий коммуникативной компетентности и мотивов использования ЭСС студентами. Этим продиктована цель настоящего исследования – выявить половозрастные различия коммуникативной компетентности и мотивов использования ЭСС белорусскими студентами. Изучение данного вопроса осложняется многообразием трактовок коммуникативной компетентности и используемого исследователями диагностического инструментария. Применение различных методик измерения коммуникативной компетентности затрудняет сопоставление и анализ результатов предыдущих работ по данной проблематике. То же самое можно сказать и про мотивы использования ЭСС, поскольку до недавнего времени на русскоязычном научно-психологическом пространстве отсутствовала надежная и валидная методика измерения данного феномена.

Однако отметим, что в исследовании, проведенном на канадской выборке, было обнаружено, что у студентов женского пола в большей степени выражено опасение общения, а студенты мужского пола имеют более высокие показатели по самовоспринимаемой компетентности [4]. Говоря о мотивах использования ЭСС, зарубежные исследования указывают на то, что мужчинам свойственно чаще использовать данные сервисы для установления новых контактов, а женщинам – для поддержания существующих связей [5; 6].

Коммуникативная компетентность измерялась с помощью следующих методик [1]:

1. Опросник социального интеллекта «Тромсё», адаптированный А. Д. Наследовым и А. Н. Шамаевым [7].

2. Опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн», разработанный Д. В. Люсиным [8].

3. Опросник аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению, адаптированный М. Ш. Магомед-Эминовым [9].

Для диагностики мотивов использования ЭСС применялся:

4. Опросник «Мотивы использования электронных социальных сетей», адаптированный И. В. Ткачёвым и Г. А. Фофановой [10].

К когнитивному компоненту коммуникативной компетентности относятся следующие переменные, измеряемые опросником социального интеллекта:

- «Обработка социальной информации» – способность понимать поведение и предсказывать реакции других людей.
- «Социальное осознание» – способность понимать социальные контексты и ситуации.

В эмоциональный компонент коммуникативной компетентности входит следующий конструкт, измеряемый опросником эмоционального интеллекта:

- «Понимание эмоций» – способность понимать и идентифицировать свои и чужие эмоции, указывающая на погруженность субъекта в эмоциональную сферу.

В качестве поведенческого компонента коммуникативной компетентности рассматриваются следующие переменные, измеряемые опросниками социального и эмоционального интеллекта:

- «Социальные навыки» – способность вступать в новые социальные ситуации, социальная гибкость и адаптивность.
- «Управление эмоциями» – способность к управлению своими и чужими эмоциями, отражающая навыки саморегуляции и воздействия на собеседника.

Мотивационный компонент коммуникативной коммуникативной компетентности отражают следующие переменные, измеряемые опросником на мотив аффилиации:

- «Стремление к принятию» («Аффилиативная тенденция») – позитивные ожидания от результатов коммуникации, ориентация на общение, установление социальных связей.
- «Страх отвержения» («Чувствительность к отвержению») – негативные ожидания от результатов коммуникации, социальная тревожность, ориентация на избегание социальных контактов.

Опросник мотивов использования ЭСС позволяет измерить восемь переменных, соответствующих следующим мотивам: «Новые дружеские отношения», «Академические цели», «Социальная связность», «Фоллоуинг и наблюдение за другими», «Развлечения», «Социальное признание», «Самовыражение» и «Информация». В инструкции к опроснику сообщалось, что понимается под ЭСС, приводились примеры данных виртуальных платформ (ВКонтакте, Одноклассники, Facebook, Instagram, Twitter, TikTok). Отметим, что мессенджеры не позволяют публично формировать свои связи, в них также отсутствует «лента» контента, характерная для ЭСС, поэтому данные платформы не подлежали анализу в настоящем исследовании, что указывалось в инструкции. Сообщалось, что утверждения опросника не относятся к узкоспециализированным ЭСС (например, LinkedIn). Такое решение было принято с целью сужения круга рассматриваемых медиа и ориентации на наиболее популярные сервисы, нацеленные на широкую аудиторию.

В исследовании приняли участие 488 студентов, обучающихся в четырех УВО Беларуси. Из них 249 (51,02 %) мужчин; 258 (52,87 %) студентов, обучающихся на социально-гуманитарных специальностях,

и 230 (47,13 %) – на специальностях математико-технического и естественно-научного профилей; возрастной диапазон – 17–25 ($M = 19,03 \pm 1,37$) лет; первокурсников – 103 (21,11 %), второкурсников – 106 (21,72 %), третьекурсников – 115 (23,56 %), четверокурсников – 164 (33,61 %).

Статистическая обработка данных проводилась при помощи SPSS Statistic 26. Согласно результатам ряда исследований, *t*-тест показывает хорошую надежность даже на данных, не имеющих нормального распределения [11], поэтому для сравнения средних значений использовался *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок (*t*) и тест на равенство дисперсий Ливиния (*F*). В случаях, когда равенство дисперсий не предполагалось, учитывались результаты *t*-критерия Уэлча. Также высчитывался размер эффекта по формуле Коэна (*d*).

В таблице 1 представлены средние значения и стандартные отклонения показателей коммуникативной компетентности для мужчин и женщин, а также для выборок, состоящих из студентов 17–19 лет ($M = 18,08 \pm 0,77$; $n = 288$) и 20–25 лет ($M = 20,38 \pm 0,75$; $n = 200$).

Таблица 1

**Средние и стандартные отклонения
по показателям коммуникативной компетентности**

Шкалы		ОСИ	СО	ПЭ	УЭ	СН	СтП	СтО
Мужчины	M	33,61	30,30	42,24	45,61	31,41	113,18	116,98
	SD	6,96	7,09	8,82	9,11	9,25	23,84	24,95
Женщины	M	32,93	30,25	40,45	41,53	30,52	118,06	127,02
	SD	6,25	6,82	8,19	8,06	8,78	24,88	25,95
17–19 лет	M	33,08	30,02	40,84	43,48	30,48	118,12	123,65
	SD	6,67	6,52	8,52	8,99	8,78	25,11	25,17
20–25 лет	M	33,57	30,65	42,12	43,80	31,69	111,89	119,36
	SD	6,56	7,54	8,57	8,65	9,33	23,04	26,80

Примечание. M – среднее; SD – стандартное отклонение; ОСИ – обработка социальной информации; СО – социальное осознание; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; СН – социальные навыки; СтП – стремление к принятию; СтО – страх отвержения.

В результате применения *t*-теста были выявлены статистически значимые различия в средних значениях в зависимости от пола. Показатели по шкалам «Управление эмоциями» ($F = 2,4$, $p = 0,120$; $t = 5,23$, $p \leq 0,001$; $d = 0,47$) и «Понимание эмоций» ($F = 2,42$, $p = 0,121$; $t = 2,32$, $p = 0,020$; $d = 0,21$) статистически значимо выше в мужской выборке, чем в женской. Это согласуется с данными, предоставленными Д. В. Люсиным, который утверждает, что такой результат можно объяснить тем, что мужчины могут проявлять большую самоуверенность при оценке своих качеств в области понимания и управления эмо-

циями. При этом наибольшие различия наблюдаются по шкале «Управление эмоциями», что также соответствует гендерным установкам о том, что мужчины должны быть более сдержанными и уметь контролировать эмоции [8].

Также выявлено, что показатели по шкалам «Стремление к принятию» ($F = 0,004$, $p = 0,947$; $t = -2,21$, $p = 0,028$; $d = 0,20$) и «Страх отвержения» ($F = 1,04$, $p = 0,307$; $t = -4,36$, $p \leq 0,001$; $d = 0,39$) выше в женской выборке. Эти данные согласуются с результатами метаанализа, проведенного А. Дрешер и О. С. Шульцхайсом, которые обнаружили, что мотив аффилиации у женщин выражен сильнее, чем у мужчин [12]. Авторы объяснили это с точки зрения гендерных ролей, в соответствии с которыми в результате особенностей воспитания девочек женщинам проще проявлять аффилиативные потребности, чем мужчинам.

Более сильные различия были выявлены по переменной «Страх отвержения», которая концептуально связана с тревожностью и нейротизмом. Исследования указывают на то, что для женщин данные качества характерны в большей степени, чем для мужчин [13], что проявляется и в области межличностного взаимодействия. В совокупности с более высокими показателями аффилиативной тенденции можно предположить, что данные результаты также связаны с высокой культурно обусловленной ориентацией женщин на других людей по сравнению с мужчинами, что проявляется в более высокой межличностной чувствительности женщин в принципе [14].

На рисунке 1 представлен график со статистически значимыми различиями показателей компетентности в зависимости от пола. Отметим, что для визуализации различий данные по компетентности подверглись z -преобразованию.

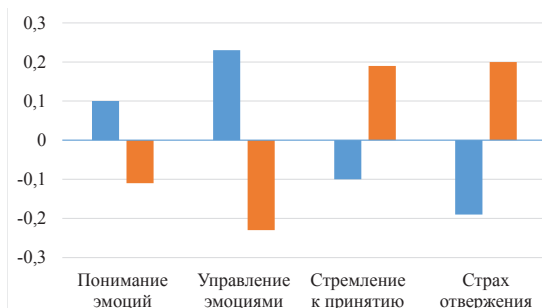


Рис. 1. Различия показателей коммуникативной компетентности в зависимости от пола

В результате сравнения разновозрастных выборок было выявлено, что среднее значение по шкале «Стремление к принятию» статистически значимо выше у более младших студентов ($F = 0,75$, $p = 0,386$; $t = 2,79$, $p = 0,006$;

$d = 0,26$). Это согласуется с данными, согласно которым аффилиативной тенденции свойственно уменьшаться с возрастом [15]. График различий данной переменной представлен на рисунке 2.

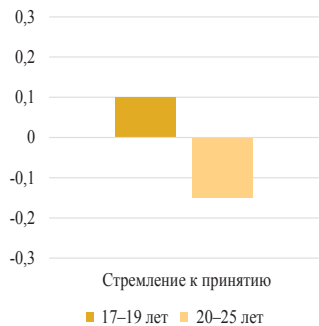


Рис. 2. Различия переменной «Стремление к принятию» в зависимости от возраста

Средние значения и стандартные отклонения по показателям мотивов использования ЭСС для выборок разного пола и возраста представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения по показателям мотивов использования электронных социальных сетей

Шкалы		Новые дружеские отношения	Академические цели	Социальная связность	Фоллоуинг и наблюдение за другими	Развлечения	Социальное признание	Самовыражение	Информация
Мужчины	M	9,25	14,63	10,36	11,77	15,66	5,89	9,49	15,92
	SD	5,27	4,36	4,83	5,07	4,65	3,89	4,82	4,43
Женщины	M	10,32	14,70	13,39	14,90	16,98	7,64	11,08	17,26
	SD	5,29	4,50	4,63	4,61	4,22	4,32	4,61	3,47
17–19 лет	M	10,18	14,73	12,20	13,46	16,47	6,99	10,78	16,44
	SD	5,51	4,50	4,98	5,17	4,56	4,33	4,86	4,11
20–25 лет	M	9,20	14,56	11,32	13,08	16,07	6,40	9,52	16,77
	SD	4,95	4,32	4,90	4,98	4,39	3,98	4,56	3,94

Примечание. М – среднее; SD – стандартное отклонение.

В результате проверки различий по полу было обнаружено, что средние по всем мотивам, кроме мотива «Академические цели», статистически значимо выше в женской выборке. Результаты *t*-теста представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты *t*-теста для проверки различий мотивов в зависимости от пола

Шкалы	Критерий Ливиня		<i>t</i> -критерией		<i>d</i>
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
Новые дружеские отношения	0,04	0,837	-2,24	0,026	0,20
Социальная связность	0,35	0,556	-7,07	≤ 0,001	0,64
Фоллоving и наблюдение за другими	7,47	0,006	-7,14	≤ 0,001	0,64
Развлечения	1,34	0,247	-3,27	≤ 0,001	0,30
Социальное признание	8,56	0,004	-4,70	≤ 0,001	0,43
Самовыражение	0,43	0,511	-3,73	≤ 0,001	0,34
Информация	13,86	≤ 0,001	-3,72	≤ 0,001	0,33

Также было обнаружено, что студенты женского пола тратят больше времени на активное использование ЭСС в день в среднем на 1 ч 13 мин. (муж. – $M = 180,53$ (мин.), $SD = 119,93$; жен. – $M = 254,02$ (мин.), $SD = 158,74$; $F = 5,98$, $p = 0,015$; $t = -5,73$, $p \leq 0,001$; $d = 0,52$). Данный показатель отражает субъективную оценку респондентов. Учитывая более высокие показатели аффилиативной тенденции и чувствительности к отвержению в женской выборке по сравнению с мужской, можно предположить, что для женщин ЭСС обладают большей ценностью, чем для мужчин. Кроме того, данный результат согласуется с исследованиями, которые указывают на то, что женщины в большей степени проявляют тенденцию к зависимости от ЭСС, чем мужчины [16], при этом зависимость от ЭСС и мотивы их использования положительно взаимосвязаны [10]. С другой стороны, полученные данные отличаются от результатов зарубежных исследований, поскольку в женской выборке сильнее выражен в том числе и мотив поиска новых друзей. Это может свидетельствовать о влиянии культурных особенностей на мотивацию использования ЭСС мужчинами и женщинами.

На рисунке 3 представлены статистически значимые различия мотивов в зависимости от пола.

В результате сравнения разновозрастных выборок выявлено, что среднее значение по шкале «Новые дружеские отношения» статистически значимо выше у более младших студентов ($F = 6,87$, $p = 0,009$; $t = 2,05$, $p = 0,045$; $d = 0,18$). То же самое выявлено для шкал «Социальная связность» ($F = 0$, $p = 0,986$; $t = 1,94$, $p = 0,053$; $d = 0,18$) и «Самовыражение» ($F = 1,84$, $p = 0,176$; $t = 2,90$, $p = 0,004$; $d = 0,004$). Можно предположить, что данные различия

обусловлены тем, что младшие студенты относительно недавно поступили в УВО и продолжают адаптироваться к новой социальной среде, поэтому мотивы самовыражения, социальной связности и поиска новых друзей через ЭСС у них выражены сильнее. Это согласуется с более высокими показателями аффилиативной тенденции по сравнению со старшими студентами. Данное предположение косвенно подтверждает исследование Р. Грей и ее коллег, в результате которого было выявлено, что количество друзей-однокурсников в Facebook положительно связано с социальной адаптацией студентов-первокурсников, что подчеркивает то, что ЭСС могут выступать в качестве средств социальной адаптации [17].

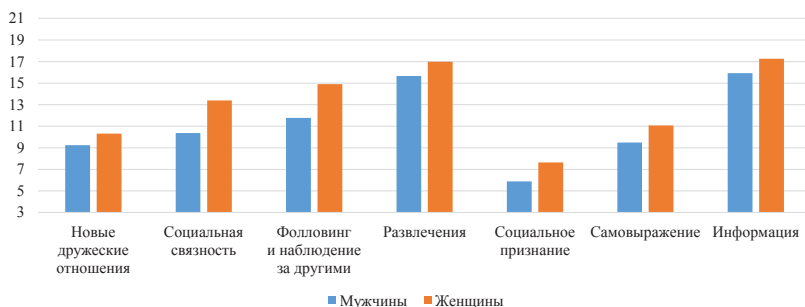


Рис. 3. Различия мотивов использования электронных социальных сетей в зависимости от пола

График статистически значимых различий мотивов использования ЭСС в зависимости от возраста представлен на рисунке 4.

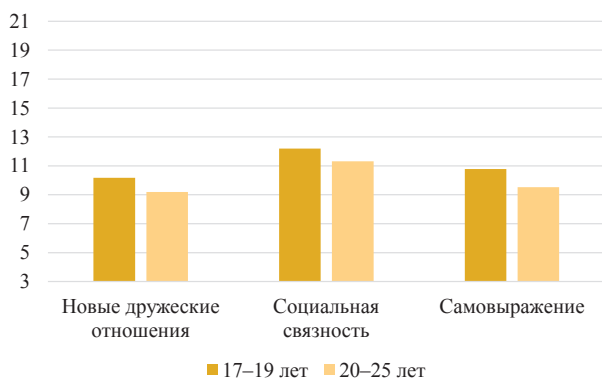


Рис. 4. Различия мотивов использования электронных социальных сетей в зависимости от возраста

Таким образом, исследование показало наличие половозрастных различий коммуникативной компетентности и мотивов использования ЭСС белорусскими студентами. Полученные результаты могут лечь в основу разработки психокоррекционных и развивающих мероприятий в области развития коммуникативной компетентности студентов и профилактики коррекции проблемного использования ЭСС, а также для разработки учебно-методических материалов по тематике коммуникативной компетентности и цифровой коммуникации.

Список использованных источников

1. Ткачѳв, И. В. Компонентный состав коммуникативной компетентности и ее измерение / И. В. Ткачѳв // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2022. – № 2. – С. 85–92.
2. Ellison, N. B. Sociality through social network sites / N. B. Ellison, D. M. Boyd // The Oxford Handbook of Internet Studies; W. H. Dutton (Ed.). – Oxford: Oxford University Press, 2013. – P. 151–172.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
4. Donovan, L. A. Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived competence / L. A. Donovan, P. D. MacIntyre // Communication Research Reports. – 2004. – Vol. 21, № 4. – P. 420–427.
5. Pertegal, M. Á. Development and validation of the Scale of Motives for Using Social Networking Sites (SMU-SNS) for adolescents and youths / M. Á. Pertegal, A. Oliva, A. Rodríguez-Meirinhos // PloS one. – 2019. – Vol. 14, № 12. – P. 1–21.
6. Mazman, S. G. Gender differences in using social networks / S. G. Mazman, Y. K. Usluel // Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET. – 2011. – Vol. 10, № 2. – P. 133–139.
7. Наследов, А. Д. Адаптация шкалы социального интеллекта Tromso для российских студентов-психологов / А. Д. Наследов, А. Н. Шамаев // Психология XXI века: системный подход и междисциплинарные исследования: сб. науч. тр. участников Междунар. науч. конф. молодых ученых, 18–20 апр. 2017 г., Санкт-Петербург, Россия / редкол.: О. В. Заширинской, А. В. Шаболтас [и др.]. – СПб.: Скифия-принт, 2017. – Т. 2. – С. 296–301.
8. Люсин, Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д. В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009. – С. 264–278.
9. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / М. Ш. Магомед-Эминов; МГУ. – М., 1987. – 343 с.
10. Ткачѳв, И. В. Адаптация опросника «мотивы использования электронных социальных сетей» на выборке белорусских студентов / И. В. Ткачѳв, Г. А. Фофанова // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2023. – № 1. – С. 82–94.

11. Lumley, T. The importance of the normality assumption in large public health data sets / T. Lumley, P. Diehr, S. Emerson et al. // *Annual review of public health.* – 2002. – Vol. 23, № 1. – P. 151–169.
12. Drescher, A. Meta-analytic evidence for higher implicit affiliation and intimacy motivation scores in women, compared to men / A. Drescher, O. C. Schultheiss // *Journal of Research in Personality.* – 2016. – Vol. 64. – P. 1–10.
13. Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures / D. P. Schmitt [et al.] // *Journal of personality and social psychology.* – 2008. – Vol. 94, № 1. – P. 168–182.
14. Разваляева, А. Ю. Психометрические свойства русскоязычной трехфакторной версии опросника межличностной чувствительности / А. Ю. Разваляева, Н. А. Польская // *Консультативная психология и психотерапия.* – 2021. – Т. 29, № 4. – С. 73–94.
15. Кузнецова, И. В. Мотив аффилиации в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / И. В. Кузнецова; СПбГУ. – СПб., 2006. – 187 с.
16. Andreassen, C. S. The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey / C. S. Andreassen, S. Pallesen, M. D. Griffiths // *Addictive behaviors.* – 2017. – Vol. 64. – P. 287–293.
17. Examining social adjustment to college in the age of social media: Factors influencing successful transitions and persistence / R. Gray [et al.] // *Computers & Education.* – 2013. – Vol. 67. – P. 193–207.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

М. И. Токарева

Белорусская государственная академия авиации, Минск

M. Tokareva

Belarusian State Aviation Academy, Minsk

УДК 37.015.31

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА

REPRESENTATIONS OF FIRST-YEAR CADETS ABOUT PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF AN OFFICER'S PERSONALITY

Статья посвящена проблеме формирования профессионально важных качеств будущих офицеров в системе военного образования. Обсуждаются результаты эмпирического исследования, направленного на изучение представлений курсантов-первокурсников о профессионально важных качествах личности офицера (офицера-командира и офи-

цера-оператора беспилотных летательных аппаратов). Исследование осуществлялось посредством авторского варианта личностного семантического дифференциала, позволившего сопоставить содержание представлений курсантов о профессионально важных качествах собственной личности и личности офицера-профессионала и обнаружить зону ближайшего личностного развития обучающихся.

Ключевые слова: личность офицера; профессионально важные качества; оператор беспилотного летательного аппарата; представления курсантов; семантический дифференциал.

The article is devoted to the problem of formation of professionally important qualities of future officers in the system of military education. The results of an empirical study aimed at studying the ideas of first-year cadets about the professionally important qualities of an officer's personality (officer-commander and officer-operator of unmanned aerial vehicles) are discussed. The research was carried out by means of the author's version of the personal semantic differential, which made it possible to compare the content of cadets' ideas about professionally important qualities of their own personality and the personality of a professional officer and to detect the zone of the closest personal development of students.

Keywords: officer's personality; professionally important qualities; unmanned aerial vehicle operator; cadets' representations; semantic differential.

Современная военно-политическая обстановка вокруг Республики Беларусь определяет актуальность решения практических вопросов совершенствования процесса подготовки военных специалистов в интересах обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. Беспилотные авиационные комплексы (далее – БАК) и входящие в их состав беспилотные авиационные аппараты (далее – БЛА) являются наиболее активно развивающимся видом авиации в мире в целом и в Вооруженных Силах Республики Беларусь (далее – ВС РБ) в частности. БАК – это управляемые дистанционно сложные летающие устройства, выполняющие задачи по боевому предназначению.

В то же время наиболее слабым звеном в рассматриваемой системе «человек – БЛА» является человек, поскольку до 70 % потерь БЛА вследствие происшествий связаны с неправильными действиями оператора [1, с. 32].

Белорусская государственная академия авиации (далее – БГАА) является уникальным учреждением образования в Республике Беларусь по подготовке военных специалистов в сфере технической и технологической эксплуатации БАК. Анализ и обобщение использования БАК в современных военных конфликтах актуализирует потребность совершенствования процесса подготовки данных специалистов. Процесс военного образования в текущее время в общем виде представляется как процесс приобретения курсантами профессиональных компетенций. Сущность компетентного подхода как механизма формирования результата подготовки (компетенций) военного специалиста заключается в формировании на основе требований обра-

зательного стандарта такой направленности образовательного процесса, при которой акцент с содержания образовательного процесса переносится на его результат. Данный подход предполагает одновременное формирование в процессе получения образования и профессионально важных качеств как основы для овладения компетенциями [2, с. 81]. Так, А. В. Карпов рассматривает профессионально важные качества (далее – ПВК) как реальную, онтологическую основу формирования и развития профессиональных компетенций личности [3, с. 45].

Проблема формирования и развития ПВК в процессе обучения и профессиональной деятельности в отечественной психологии достаточно хорошо исследована. Однако в динамичном мире профессий изучение ее практических аспектов сохраняет неизменную актуальность. В настоящей работе под ПВК личности офицера понимается система индивидуально-психологических особенностей военнослужащего, формируемых в процессе военно-профессионального обучения, подлежащих развитию в дальнейшей профессиональной деятельности, отражающих ее специфические особенности и оказывающих непосредственное влияние на успешность обучения и освоения профессии.

За последние годы интерес российских исследователей к изучению процесса формирования ПВК офицеров определенных военных специальностей неуклонно растет (В. Н. Ромашин, 2010; Е. И. Сутович, 2011; В. А. Сапронов, 2018; С. А. Мухтаров, Ю. Н. Попова, 2020; Н. Н. Огулло, А. А. Дьячков, 2021 и др.). Увеличилось и количество работ, посвященных изучению психологических и психофизиологических особенностей деятельности операторов БЛА с целью определения необходимого для успешного освоения профессии системы ПВК (Д. В. Гандер, Н. Д. Лысаков, 2017; А. Г. Караяни, А. Ф. Караваев, 2021; А. В. Михалев, 2019; А. И. Першлевич, Е. И. Бараева, 2019 и др.). Следует отметить, что в научной среде сложилась тенденция: внимание исследователей сосредоточено на разработке программы профессиональной деятельности офицеров с целью использования ее в качестве основы для проведения профессионального психологического отбора абитуриентов, поступающих в военные учебные заведения [4–6]. Однако работ, посвященных будущим офицерам и оценке их ПВК на этапе обучения, существует довольно ограниченное количество.

Цель настоящего исследования – анализ содержания представлений о профессионально важных качествах личности офицера у курсантов-первокурсников. Подобный анализ позволит получить данные с позиции обучающихся, учет которой необходим для повышения эффективности образовательного процесса.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Создание авторского варианта семантического дифференциала.
2. Построение профилей оценок собственной личности и личности профессионального офицера.

3. Сравнение профилей для определения наиболее значимых с позиций курсантов направлений развития ПВК.

Разработка авторского варианта семантического дифференциала проводилась с учетом специфики профессиональной деятельности офицера, которая осуществляется как минимум в двух взаимозависимых плоскостях: по вертикали как непосредственно воинская деятельность, характерная для всех воинских подразделений (с соблюдением четкой иерархии и системы подчинения), и, одновременно, по горизонтали как собственно профессиональная деятельность по военной специальности [7, с. 139].

Поэтому было разработано два личностных семантических дифференциала, содержание которых опиралось на следующие источники. Первый – это образовательный стандарт и квалификационные требования по специальности «Беспилотные авиационные комплексы (по направлениям)» [8], а также выделенные отечественными исследователями группы ПВК [9–11], необходимые для успешного освоения и дальнейшей профессиональной деятельности офицера. Второй – это результаты авторского пилотажного исследования (2021–2022 гг.), направленного на изучение представлений о личности офицера у курсантов и профессорско-преподавательского состава УО «БГАА», проведенного методом свободного описания [7]. Таким образом, в семантическом дифференциале представлены личностные качества, отвечающие всем группам компетенций, предписываемых офицеру образовательным стандартом специальности и изложенные с учетом языка потенциальных респондентов. Дополнительно отобранные качества обсуждались с курсантами для оценки их понимания.

Таким образом, было создано два семантических дифференциала («Личность офицера-командира» и «Личность офицера-оператора БЛА»), представляющих собой список из 40 однополюсных дескрипторов. Использование униполярных шкал в методике «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 нормативно-языковой» [12, с. 206]. Инструкция для респондентов предлагает оценить выраженность представленных качеств по 7-балльной шкале: от 1 – качество выражено минимально до 7 – качество выражено максимально.

В эмпирическом исследовании принимали участие курсанты мужского пола в возрасте от 17 до 19 лет, проходящие обучение на первом курсе в БГАА. Респонденты обучаются по инженерно-авиационным специальностям в очной форме. Важно подчеркнуть, что около трети выборки составляют выпускники кадетских училищ. Исследование было проведено после окончания первого учебного семестра. Его участникам предлагалось два объекта для оценивания: «Я в настоящий момент» и «Настоящий офицер-профессионал».

Обработка данных состояла в построении усредненных профилей оценок собственной личности и личности офицера-профессионала, различия между которыми оценивались посредством G-критерия знаков. Для установления возможных взаимосвязей был проведен корреляционный анализ (SPSS, v. 19).

Представления о личности офицера-командира

На рисунке 1 отражены усредненные профили полученных оценок.

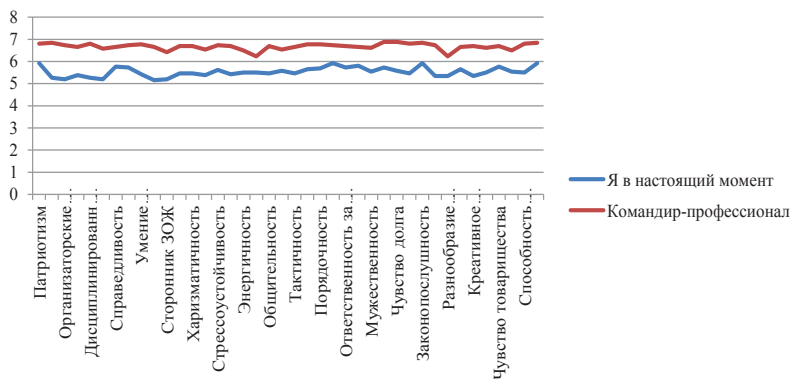


Рис. 1. Усредненные профили оценок ПВК личности офицера-командира

При анализе данных графика, представленного на рисунке 1, обращают на себя внимание два факта. Во-первых, достаточно высокая оценка (не ниже 5) курсантами первого года обучения собственных личностных качеств, необходимых для успешного становления в роли офицера-командира. Данная сфера профессиональной деятельности офицера в определенной степени знакома обучающимся, поскольку они подчиняются командам курсового звена. Кроме того, часть опрошенных либо уже занимают должности младших командиров, либо исполняли их обязанности, обучаясь в кадетских училищах. Во-вторых, график наглядно демонстрирует идентичность профилей оценок собственной личности и личности профессионального офицера-командира.

В таблице 1 содержатся усредненные групповые оценки по «пятерке» наиболее высоко оцененных курсантами качеств офицера-командира.

Максимальные различия между средними, как демонстрируют данные таблицы 1, выявлены по тем ПВК личности офицера-командира, которые требуют практического опыта на командных должностях и свидетельствуют, по мнению респондентов, о профессионализме командира в его повседневной профессиональной деятельности.

Таблица 1

ПВК личности офицера-командира: максимальные оценки

№ п/п	ПВК офицера-командира	«Я в настоя- щий момент»	«Настоящий офицер-командир»	Разница средних
1	Личная примерность командира	5,2692	6,8462	1,577
2	Организаторские способности	5,1923	6,7308	1,5385
3	Дисциплинированность	5,2692	6,8077	1,5385
4	Физическая выносливость	5,1538	6,6538	1,5
5	Умение оценить обстановку при постановке и выполнении задач	5,3462	6,7308	1,3846

В таблице 2 содержится «пятерка» наиболее низко оцененных курсантами качеств.

Таблица 2

ПВК личности офицера-командира: минимальные оценки

№ п/п	ПВК офицера-командира	«Я в настоящий момент»	«Настоящий офицер- командир»	Разница средних
1	Чувство юмора	5,5	6,2308	0,7308
2	Целеустремленность	5,9231	6,7308	0,8077
3	Нравственность к нуждам подчиненных	5,8077	6,6538	0,8461
4	Патриотизм	5,9231	6,8077	0,8846
5	Справедливость	5,7692	6,6538	0,8846

Данные таблицы 2 показывают, что минимальными оказались различия между теми ПВК личности офицера-командира, которые представляют собой максимально краткий, собирательный и несколько идеализированный образ командира-профессионала.

Представления о личности офицера-оператора БЛА

На рисунке 2 отражены усредненные профили полученных оценок.

Графики, представленные на рисунке 2, уже не обладают той идентичной конфигурацией линий, присутствовавшей у курсантов в представлениях о личности офицера-командира (рисунок 1). Самые низкие оценки обучающиеся приписывают своим технологическим навыкам.

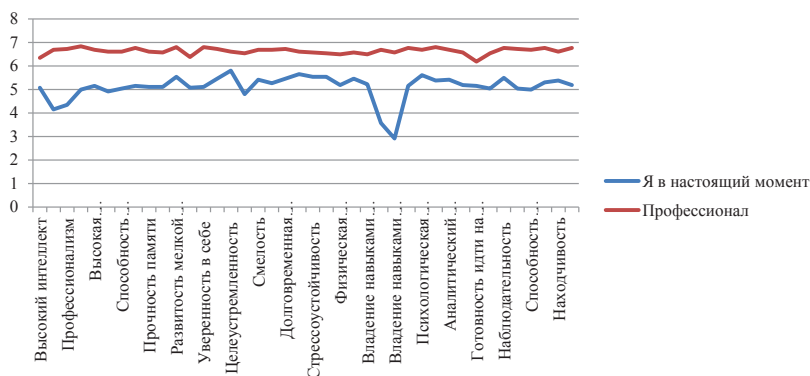


Рис. 2. Усредненные профили оценок ПВК личности офицера-оператора БЛА

В таблице 3 содержатся качества офицера-оператора БЛА, получившие наиболее высокие общегрупповые оценки.

Таблица 3

ПВК личности офицера-оператора БЛА: максимальные оценки

№ п/п	ПВК офицера-оператора БЛА	«Я в настоящий момент»	«Настоящий офицер-оператор БЛА»	Разница средних
1	Владение навыками ремонта БЛА	2,9231	6,5769	3,6538
2	Владение навыками организации и обеспечения полетов БЛА	3,5769	6,6923	3,1154
3	Техническая грамотность	4,1538	6,6923	2,5385
4	Профессионализм	4,3462	6,7308	2,3846
5	Педантичность	4,8077	6,5385	1,74308

Данные таблицы 3 показывают существенный размах значений, выставленных курсантами собственным ПВК и ПВК офицера-оператора, что свидетельствует об объективности их представлений.

В таблице 4 содержится «пятерка» наиболее низко оцененных курсантами качеств офицера-оператора БЛА.

Анализ данных таблицы 4 показывает, что минимальная разница характера скорее для тех личностных ПВК, которые имеют значение в любой сфере профессиональной деятельности офицера, но не уникальны для офицера-оператора БЛА.

Таблица 4

ПВК личности офицера-оператора БЛА: минимальные оценки

№ п/п	ПВК офицера-оператора БЛА	«Я в настоящий момент»	«Настоящий офицер-оператор БЛА»	Разница средних
1	Целеустремленность	5,8077	6,6154	0,8077
2	Эмоциональная устойчивость	5,6538	6,6154	0,9616
3	Стремление к профессиональному самосовершенствованию	5,5385	6,5385	1,0
4	Стрессоустойчивость	5,5385	6,5769	1,0384
5	Готовность идти на риск	5,1538	6,1923	1,0385

Сравнительный анализ представлений о собственной личности и личности профессионального офицера

Построение профилей оценок собственной личности и личности профессионального офицера, проведенное в настоящем исследовании посредством семантического дифференциала, по своему принципу аналогично методике измерения самооценки личности С. А. Будасси. Цель данной методики заключается в определении связи между ранговыми оценками качеств личности, входящими в представления «Я реальное» и «Я идеальное», сопоставление которых и будет отражать содержание самооценки личности и ее уровень. Уровень притязаний, мотивация, а также эмоциональные особенности личности и, как следствие, интерпретация жизненного опыта и ожидания человека в отношении себя и других во многом будут связаны с уровнем самооценки и ее содержанием [13].

Итоги корреляционного анализа показали отсутствие значимых взаимосвязей: как при сравнении собственной личности с личностью настоящего офицера-командира ($r = 0,28$), так и при сравнении собственной личности с личностью офицера-оператора БЛА ($r = 0,09$). Согласно методике С. А. Будасси, низкие коэффициенты корреляции (диапазон от $-0,37$ до $+0,37$) означают недифференцированность самооценки. Именно такая недифференцированность обнаруживается и у курсантов-первокурсников.

Здесь возможны два варианта объяснения. Либо курсанты пока не отождествляют себя с представителями выбранной профессии, что в последующем выразится в низком уровне учебной мотивации в процессе обучения на военном факультете. Либо курсанты в настоящий момент времени очень скромно оценивают собственные ПВК офицера, что создает обширную зону ближайшего личностного развития в образовательном процессе. В пользу второго объяснения говорят результаты оценки возможных различий в усредненных профилях оценок, проведенных посредством G-критерия зна-

ков, так как предварительная проверка обнаружила их несоответствие нормальному распределению (критерий Колмогорова – Смирнова, программа SPSS, v. 19). Установлено, что эти профили существенно отличаются: $G = 0$ для личности офицера-командира и $G = 0$ для личности офицера-оператора БЛА (при критическом $G = 12 p \leq 0,01$ для $n = 40$).

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Представления курсантов о наличии у себя необходимых для успешного обучения и становления в выбранной профессии ПВК носят нечеткий и недифференцированный характер, который указывает на то, что пока курсанты не отождествляют себя с выбранной профессией, несмотря на определенную степень знакомства с некоторыми ее сферами (в частности, с деятельностью командира).

Курсанты склонны идеализировать образ офицера-профессионала, уделяя в большей степени внимание его морально-нравственному облику и социально-личностным компетенциям.

Зона ближайшего развития для курсантов первого года обучения заключается в целенаправленном формировании осознанного отношения к процессу развития у себя ПВК и профессиональных компетенций, отражающих специфику деятельности офицера-оператора БЛА.

Список использованных источников

1. *Величковский, Б. Б.* Инженерно-психологические проблемы проектирования интерфейсов управления беспилотными летательными аппаратами / Б. Б. Величковский // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 1(37). – С. 31–39.

2. *Токарева, М. И.* ИмPLICITная модель идеального офицера в сознании курсантов авиационных специальностей первого года обучения / М. И. Токарева // Авиационный вестник. – 2021. – № 5. – С. 81–89.

3. *Карпов, А. В.* Принцип предикторной психодиагностики в изучении профессионально важных качеств / А. В. Карпов // Вестник ЯрГУ. Сер. Гуманитарные науки. – 2009. – № 1. – С. 44–49.

4. *Бараева, Е. И.* Психологический отбор в авиации как основа индивидуализации профессиональной подготовки / Е. И. Бараева, Р. Л. Тюпин // Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. ст.: в 3 ч. – Минск: РИВШ, 2018. – Вып. 18, ч. 3. – С. 93–99.

5. *Бараева, Е. И.* Особенности психологического отбора операторов беспилотных авиационных комплексов / Е. И. Бараева, А. И. Першлевич, Т. Ю. Шлыкова // Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. ст.: в 3 ч. – Минск: РИВШ, 2017. – Ч. 3. – С. 289–296.

6. *Сутович, Е. И.* Актуальные аспекты профессионально-психологического отбора в органы пограничной службы: от истории к современности / Е. И. Сутович // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. – Т. 13, № 10. – С. 134–138.

7. Токарева, М. И. ИмPLICITные модели профессионально-важных качеств идеального офицера у курсантов разных лет обучения / М. И. Токарева // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст. – Минск: РИПО, 2022. – С. 137–148.

8. Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. Специальность 1-37 04 03 Беспилотные авиационные комплексы (по направлениям). Квалификация Инженер. Специалист по управлению. – Минск: М-во образования РБ, 2017. – 43 с.

9. Кашапов, М. М. Профессионально-важные качества как основа формирования профессиональной компетентности будущих офицеров / М. М. Кашапов, А. В. Субботин // Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Вып. 2. – С. 26–31.

10. Ромашин, В. Н. Педагогическая система развития профессионально-важных качеств офицера у курсантов старших курсов военного ВУЗа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В. Н. Ромашин; Ом. гос. пед. ун-т. – Омск, 2010. – 26 с.

11. Михалёв, А. В. Профессионально-важные качества операторов беспилотных летательных аппаратов / А. В. Михалёв // Социально-гуманитарные знания: материалы XVII Респуб. науч. конф. молодых ученых и аспирантов, Минск, 26 нояб. 2020 г. – Минск: РИВШ, 2020. – С. 154–157.

12. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

13. Буддасси, С. А. Нахождение количественного выражения уровня самооценки / С. А. Буддасси. – М.: Смысл, 2007. – 78 с.

(Дата подачи: 21.02.2023 г.)

Н. С. Тхорик

Барановичская центральная поликлиника,
Онкологический диспансер, Барановичи

N. Tkhorik

Baranovich Central Polyclinic,
Oncological Dispensary, Baranovich

УДК 159.9.316.6

ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ДЕТЕРМИНАЦИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ОНКОЛОГИЧЕСКИМ БОЛЬНЫМ

VALUES AND VALUE ORIENTATIONS IN THE SYSTEM OF FACTORS OF DETERMINATION OF THE READINESS OF STUDENTS IN HELPING PROFESSIONS TO VOLUNTEER ACTIVITIES IN RELATION TO CANCER PATIENTS

В статье определены понятия «ценностные ориентации», «социально-психологическая готовность к волонтерской деятельности». Дана структурно-содержательная характеристика социально-психологической готовности к волонтерской деятельности. Также выделены факторы, детерминирующие готовность студентов помогающих профессий к волонтерской деятельности по отношению к онкологическим больным. Выявлены установки личности в мотивационно-потребностной сфере и уровни самоактуализации у студентов помогающих профессий.

Ключевые слова: ценностные ориентации; фиксированные установки; уровни самоактуализации личности; социально-психологическая готовность; волонтерская деятельность; студенты помогающих профессий.

The article defines the concepts of value orientations, socio-psychological readiness for volunteering; the structural and content characteristics of the socio-psychological readiness for volunteering are given. The factors that determine the readiness of students of helping professions for volunteer activities in relation to cancer patients are also highlighted. In addition, personality attitudes in the motivational-required sphere and levels of personality self-actualization among students of helping professions were revealed.

Keywords: value orientations; fixed installations; levels of self-actualization of the personality; social-psychological readiness; volunteer activities; helping professions students.

Актуальность исследования определяется ростом онкологических заболеваний. Несмотря на то, что онкологи рассматривают данный факт как позитивный показатель, свидетельствующий об улучшении ранней диагно-

стики рака, снижении онкологической смертности, повышении продолжительности жизни, онкологические заболевания занимают третье место по количеству смертей жителей Беларуси [1].

Нормативно-правовые акты Министерства здравоохранения Республики Беларусь [2–5] отражают запрос государства на организацию медико-социально-психологической помощи «пациентам с различными формами злокачественных новообразований, нуждающихся в симптоматическом лечении» и пр. и, как следствие, необходимость подготовки специалистов (психологов, медицинских и социальных работников) для оказания помощи онкологическим больным и их родственникам [6; 7].

В данном контексте организация и пропаганда волонтерской деятельности определяется в числе основных задач паллиативной помощи [5].

В свою очередь волонтерская деятельность способствует профессиональной социализации студентов помогающих профессий, является ресурсом для их профессионального и личностного становления. Так, в процессе осуществления волонтерской деятельности у студентов формируются профессионально значимые качества личности, а именно: общий интеллект, поддерживающий стиль общения, такт, стрессоустойчивость, способность к саморегуляции и многоуровневой рефлексии, решительность, социальная адаптированность и др. [6; 7].

Однако то, насколько студенты помогающих профессий будут эффективно выполнять взятые на себя обязательства, связанные с волонтерской, а в дальнейшем и с профессиональной деятельностью, зависит от их готовности к этой деятельности [6; 7].

Различные аспекты готовности к деятельности рассматриваются в работах таких ученых, как К. А. Абульханова-Славская, А. Д. Ганюшкин, М. И. Дьяченко, М. В. Загорочай, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, Я. Л. Коломинский, Ю. Т. Русаков, И. К. Сергеев, В. В. Сериков и др. [8; 9].

Готовность к профессиональной деятельности на основе компетентностного подхода изучается в работах Л. С. Лисициной, В. И. Байденко, А. П. Тряпицкой, О. В. Шемет, А. В. Хуторского и др. [8; 9].

В психолого-педагогической литературе готовность к деятельности определяется как «многоуровневое и многоплановое системно-структурное личностное образование индивида», развивающееся в процессе формирования соответствующих компетенций и включающее компоненты: мотивационный, операционно-действенный, аксиологический, ориентационный, эмоционально-волевой, оценочный [9]. Отсюда готовность студентов помогающих профессий к волонтерской деятельности по отношению к онкологическим больным подразумевает сформированность:

- устойчивых мотивов и ценностных ориентаций, обеспечивающих целенаправленное овладение знаниями, умениями, навыками оказания ме-

дико-социально-психологической помощи онкологическим больным и их родственникам, потребности в самовыражении в данной сфере;

- чувства ответственности за результат деятельности, навыков самоконтроля, умения управлять поведением в процессе волонтерской деятельности по отношению к онкологическим больным, профессиональную честность и такт;

- системы профессиональных знаний и комплекса умений в области онкологии, онкопсихологии, клинической психологии, которые постоянно актуализируются, навыков продуктивной деятельности, творческих способов ее выполнения;

- профессиональной позиции как совокупности ценностных отношений студента к волонтерской деятельности по отношению к онкологическим больным, к себе как личности и профессионалу (рисунок) [6; 8; 9].

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ по отношению к онкологическим больным			ПОТРЕБНОСТИ
СОЦИАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ К ОНКОЛОГИЧЕСКИМ БОЛЬНЫМ	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ	регулируют поведение и деятельность личности в наиболее значимых ситуациях ее социальной активности, в которых выражается отношение личности к целям жизнедеятельности, к средствам удовлетворения этих целей, т. е. к обстоятельствам жизни личности, детерминированным общими социальными условиями, типом общества, системой его экономических, политических, идеологических принципов	потребность в развитии личности, в осуществлении самого себя, в самореализации, самоактуализации, в осмыслении своего назначения в мире
	БАЗОВЫЕ	ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ • поведенческие намерения (интенции) • поведение	потребность в уважении, осознании собственного достоинства (уважение, престиж, социальный успех), для чего требуются группы
		АФФЕКТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ • чувства, переживания, связанные с онкологическими больными	
		КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ • информационная когнитивная активность личности • оценочная когнитивная активность личности (первичная, вторичная когнитивная оценка)	
	ФИКСИРОВАННЫЕ (АТТИТЮДЫ)	ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ • поведенческие намерения (интенции) • поступок личности, осуществляемый в привычных ситуациях	социальные потребности, потребность в надежности (стремление к материальной надежности, здоровью, обеспечению в старости и т. п.)
		АФФЕКТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ • эмоциональная оценка онкологических больных • чувства, переживания, связанные с онкологическими больными	
		КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ • информационная когнитивная активность личности	

Рис. Факторы, регулирующие волонтерскую деятельность по отношению к онкологическим больным

При определении системы факторов детерминации готовности к волонтерской деятельности по отношению к онкологическим больным следует учитывать и установки личности. Так, ценности и ценностные ориентации, в соответствии с «диспозиционной концепцией регуляции социального поведения личности» В. А. Ядова, представляют собой фиксированные установки, относятся к высшему уровню диспозиций, регулирующих поведение и деятельность личности в определенных ситуациях, способствующих реализации потребности в самоактуализации [6; 8; 10]. Отсюда ценностные ориентации в контексте иерархии диспозиционных образований (рисунок) [6–8] выступают как регулятивная система по отношению к поведению личности и, как следствие, определяют готовность к деятельности, в том числе к волонтерской. В свою очередь ценностные ориентации в системе факторов, детерминирующих готовность к волонтерской деятельности, формируются на основании имеющихся социальных установок [6]. Отметим, что В. Л. Маришук, Д. Н. Узнадзе и др. готовность трактуют как установку на определенный вид деятельности [8].

Таким образом, ценности и ценностные ориентации детерминируют готовность к волонтерской деятельности, в частности «социально-психологическую готовность к деятельности». В данном контексте особый интерес представляют исследования А. А. Шагуровой, рассматривающей социально-психологическую готовность к волонтерской деятельности как сложное интегральное образование личности, отражающее ее способность эффективно осуществлять функции волонтера; состоящее из взаимосвязанных личностного, коммуникативного, эмоционально-волевого, мотивационного компонентов и детерминированная особенностями развития ценностно-смысловой и потребностно-мотивационной сфер личности. Автор доказывает, что вовлеченность будущих специалистов в волонтерское движение характеризуется социально-психологической готовностью к соответствующей деятельности, что детерминировано особенностями развития их жизненных ценностей и мотивационно-потребностной сферы личности (ценности альтруизма, взаимопомощи и милосердия; потребности личности в самореализации и самоутверждении, в удовлетворении своих потребностей, в компенсации социально-ситуационной неудовлетворенности) [9].

Методологической основой исследования являются: экзистенциальный подход (К. Ясперс, В. Франкл и др.), компетентностный подход (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Б. Д. Эльконин и др.), «диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности» (В. А. Ядов), исследования «социально-психологической готовности молодежи к волонтерской деятельности» (А. А. Шагурова).

В качестве респондентов в исследовании принимали участие 200 студентов помогающих профессий в возрасте от 18 до 23 лет I–V курсов УО «Барановичский государственный университет» (факультет педагогики

и психологии), обучающихся по специальностям «Практическая психология», «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Социальная педагогика». При этом 65,5 % опрошенных – респонденты женского пола, 34,5 % – мужского.

Отнесение перечисленных специальностей к помогающим профессиям обусловлено классификацией профессиональной направленности, предложенной Е. А. Климовым. Они предполагают работу с людьми, требуют постоянного общения и взаимодействия в процессе выполнения профессиональной деятельности, относятся к системе «человек – человек», то есть к группе профессий социономического типа. Данные специальности имеют отношение к социальной сфере «обучение и воспитание», направлены на оказание разных форм и видов помощи нуждающемуся человеку или группе лиц, которую непосредственно относят к «помогающим» профессиям (психолог, педагог, социальный работник и др.) [11].

Под ценностными ориентациями мы будем понимать систему фиксированных установок, характеризующих отношение личности к ценностям, источником которых являются потребности в развитии личности, в самореализации, самоактуализации (рисунок). Отсюда эмпирическое исследование проводилось с помощью методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина), цель которой – выявление степени выраженности установок и самоактуализационного теста (САТ) (Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алёшина, М. В. Загика, М. В. Кроз), позволяющего выявить ценностные ориентации и особенности их проявления в поведении.

По результатам методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина) основная часть студентов помогающих профессий (64,5 % респондентов) более ориентированы на процесс, их не интересует результат деятельности, как следствие, отсутствуют целеполагание и прогнозирование, снижается эффективность деятельности, отсюда необходимые действия, связанные с уходом за онкологическими больными, могут рассматриваться как рутинные и способствовать формированию негативного отношения к ним. 35,5 % респондентов ориентированы на результат; наличие внешних факторов, препятствующих деятельности (помехи, неудачи и т. п.), не влияет на желание достичь цели, они способны к длительному кропотливому труду.

88,0 % студентам помогающих профессий свойственна ориентация на эгоизм, только 12,0 % респондентов ориентированы на альтруистические ценности, что, однако, не указывает на бескорыстие студентов, так как в основе лежат потребности в уважении, осознании собственного достоинства (уважение, престиж, социальный успех), в развитии личности, в самореализации, самоактуализации.

По данным САТ, высокий балл по шкале «Ориентация во времени» выявлен у 42,5 % респондентов, что указывает на их способность жить «настоящим», т. е. переживать «настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не как фатальное следствие прошлого», видеть свою жизнь целостной. В свою очередь 57,5 % респондентов характеризуются ориентацией только на один из отрезков времени (прошлое, настоящее или будущее), дискретным восприятием своего жизненного пути, низким уровнем личностного развития.

Высокая степень независимости ценностей и поведения от воздействия извне по шкале «Поддержка» выявлена у 20,0 % респондентов и указывает на их стремление руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками, принципами. В конфронтацию с групповыми нормами они не вступают. У 80,0 % респондентов выявлен низкий балл по шкале «Поддержка», что указывает на их зависимость, конформность, несамостоятельность, внешний локус контроля.

Высокие баллы у 21,5 % респондентов по шкале «Ценностные ориентации» указывают на значительную степень их приверженности ценностям, присущим самоактуализирующейся личности (беспристрастное восприятие окружающей действительности, объективность, устойчивость к неопределенности и противоречивости, принятие себя, других, природы; естественность в поведении; приверженность задаче, долгу, призванию; независимость от культуры и окружения и др.). Для 78,5 % респондентов перечисленные ценности не актуальны.

По шкале «Гибкость поведения» 19,0 % респондентов характеризуются гибкостью в реализации своих ценностей в поведении, способностью быстро и адекватно реагировать на изменяющиеся обстоятельства. У 81,0 % респондентов возникают разной выраженности сложности во взаимодействии с окружающими людьми, затруднения в принятии решения в незапланированных ситуациях.

Следует отметить, что шкалы «Ценностные ориентации» и «Гибкость поведения» образуют блок ценностей. Так, полученные результаты указывают на преобладание у студентов помогающих профессий эгоистически-престижных ценностей, определяющих их поведение, направленное на сохранение индивидуальности, достижение высокого материального положения, престижа.

По шкале «Сензитивность» 32,5 % респондентов в полной мере отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах, хорошо их ощущают и рефлексируют.

Большинство респондентов (62 % студентов помогающих профессий) способны к продуманным целенаправленным действиям, заранее рассчитывают способ поведения в определенных ситуациях, однако при необходимости импровизировать, принимать решение в изменившихся обстоятельствах

теряются или ведут себя некорректно. 38 % респондентов при этом не боятся вести себя естественно, демонстрировать окружающим свое поведение, принимать решения исходя из вновь открывшихся обстоятельств.

По шкале «Самоуважение» у 41,5 % респондентов выражена способность ценить свои достоинства, положительные черты характера, уважать себя за них. При этом только 26,0 % респондентов принимают себя такими, какие они есть вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков (шкалы «Самопринятие», «Взгляд на природу человека», «Синергия»). Отсюда большинство студентов помогающих профессий (74,0 % респондентов) болезненно воспринимают факт наличия у них недостатков, не принимают свою физиологическую природу, не переносят слабости других людей, имеют потребности поучать, информировать, контролировать.

Высокие баллы по шкале «Принятие агрессии» у 41,5 % респондентов указывают на их способность принимать собственное раздражение, агрессивность, контролировать и корректировать их проявление в поведении.

Для 34,5 % респондентов в соответствии с результатами по шкале «Контактность» характерно быстрое установление глубоких, эмоциональных контактов с людьми, признание их индивидуальности. Около 65,5 % респондентов не отличаются межличностной чувствительностью, не признают свою склонность к агрессии, не способны оценивать состояния других людей по невербальным сигналам.

Выраженным стремлением к приобретению знаний об окружающей действительности, творческой направленностью личности по шкалам «Познавательные способности», «Креативность» характеризуются 32,0 % респондентов.

По среднему Т-баллу для 61,0 % респондентов характерна физическая и психическая норма; 34,5 % респондентов – самоактуализирующиеся личности; у 3,5 % и 1,0 % респондентов выявлены псевдосамоактуализация и уровень пограничных психических расстройств соответственно.

Таким образом, теоретический анализ психолого-педагогической литературы, полученные нами результаты подтверждают актуальность и значимость проведенного нами исследования, позволяют предполагать, что у большинства респондентов преобладает эгоизм, они более ориентированы на процесс, их не интересует результат деятельности, они предпочитают поучать, информировать, контролировать; зависимы, конформны, безынициативны, внешний локус контроля указывает на их склонность винить в собственных проблемах других людей. К окружающим относятся критично, болезненно воспринимают ситуации неопределенности и противоречивости; не признают свою склонность к агрессии, не способны оценивать состояния других людей по невербальным сигналам. Как следствие, оказание медико-социально-психологической помощи онкологическим больным большинство студентов помогающих профессий могут рассматривать как

рутинную работу, негативно относиться к больным; не понимать и не принимать их физиологическое и эмоциональное состояние, слабости; способствовать усугублению у них социальной депривации. Отсутствие у студентов помогающих профессий таких высших социальных потребностей, как потребность в саморазвитии и самовыражении, указывает на то, что они могут выполнять лишь серию поступков, связанную с волонтерством (разовые мероприятия, акции, конференции), с целью завоевать свое признание в обществе путем следования определенным социальным требованиям.

Также необходимо учитывать, что отношение к помощи как к профессиональной деятельности, предполагающей утилитарные смыслы, не совпадающие с бескорыстным служением ближнему, способствуют возникновению конфликта в восприятии образа специалиста. Рассогласование образов восприятия помогающей деятельности не способствует становлению современного профессионала: у студентов помогающих профессий формируется конфликтное мировоззрение, приводящее в последующем к профессиональному выгоранию [12]. Поэтому важно уделить внимание в образовательном процессе формированию у студентов помогающих профессий социально-психологической готовности к волонтерской деятельности посредством формирования у них соответствующих ценностей и ценностных ориентаций.

Список использованных источников

1. Володкевич, Л. Н. Психологические аспекты профессиональной деятельности врача-онколога-хирурга при лечении колоректального рака / Л. Н. Володкевич, Н. С. Тхорик // Международный междисциплинарный научно-практический журнал «Человек, Искусство, Вселенная» / гл. ред. И. И. Ильясов, Н. Л. Нагибина. – № 1. – Научно-исследовательский центр психологии и развития человека, 2022. – С. 77–83.

2. Об организации оказания паллиативной медицинской помощи взрослому населению: приказ М-ва здравоохранения Респ. Беларусь, 4 нояб. 2019 г., № 1314 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2022. – Режим доступа: <https://prosmmp.by/normativnyye-akty.html>. – Дата доступа: 27.02.2023.

3. О некоторых вопросах организации оказания медико-социальной и паллиативной медицинской помощи: постановление М-ва здравоохранения Респ. Беларусь, 24 дек. 2014 г., № 107 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2022. – Режим доступа: <https://prosmmp.by/normativnyye-akty.html>. – Дата доступа: 27.02.2023.

4. Об утверждении Инструкции об организации оказания психотерапевтической помощи в государственных организациях здравоохранения и признании утратившими силу приказа Министерства здравоохранения Республики Беларусь: приказ М-ва здравоохранения Респ. Беларусь, 24 сент. 2003 г., № 152 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2022. – Режим доступа: <https://prosmmp.by/normativnyye-akty.html>. – Дата доступа: 27.02.2023.

5. Об оказании паллиативной помощи детям: инструкция, утв. приказом М-ва здравоохранения Респ. Беларусь, 29 окт. 2008 г., № 1010 // Нац. реестр правовых актов Респ. Бе-

ларусь. – 2022. – Режим доступа: <https://prosmmp.by/normativnye-akty.html>. – Дата доступа: 27.02.2023.

6. *Тхорик, Н. С.* Социальные установки к неизлечимо больным у студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2016. – Ч. 2. – С. 244–251.

7. *Тхорик, Н. С.* К вопросу о ценностных ориентациях у студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. / редкол.: В. А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2017. – Ч. 2. – С. 240–249.

8. *Андреева, Г. М.* Социальная психология: учебник для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.

9. *Шагурова, А. А.* Социально-психологическая готовность молодежи к волонтерской деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. А. Шагурова. – М., 2013. – 200 с.

10. *Ковальская, О. С.* Ценностные ориентации личности как фактор совладающего поведения (в период ранней юности): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. С. Ковальская. – Ярославль, 2013. – 347 л.

11. *Климов, Е. А.* Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2005. – 304 с.

12. *Бычкова, М. В.* Воспитание как необходимый фактор профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий / М. В. Бычкова // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – 684 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

О. В. Ховайло

Витебский государственный университет
имени П. М. Машерова, Витебск

O. Khovailo

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 378.096-057.87:[159.9:619:614.25]

ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ С ФОРМИРОВАНИЕМ И РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ ВЕТЕРИНАРНОЙ МЕДИЦИНЫ

THE PROJECT AS A MEANS OF WORKING WITH THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE VETERINARY MEDICINE DOCTORS

В статье описывается проект по формированию и развитию профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины. Профессиональная идентичность – это сложная система представлений о мире профессий и о себе как о профессионале в конкретной сфере деятельности. Поэтому важно понять выбранную сферу деятельности во всем ее многообразии. Высокий уровень профессиональной подготовленности будущих врачей ветеринарной медицины в последнее десятилетие набирает обороты. Формирование профессиональной идентичности – долгий процесс личностного и профессионального развития, который появляется на высоком уровне овладения профессией.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; студент; профессия; ветеринарный врач; проект; занятия с элементами тренинга.

The article describes a project for the formation and development of the professional identity of future veterinary medicine doctors. Professional identity is a complex system of ideas about the world of professions and about yourself as a professional in a particular field of activity. Therefore, it is important to understand the chosen field of activity in all its diversity. The high level of professional training of future veterinary medicine doctors has been gaining momentum in the last decade. The formation of professional identity is a long process of personal and professional development, which appears at a high level of mastering the profession.

Keywords: professional identity; student; profession; veterinarian; project; classes with training elements.

Активное формирование профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины должно быть положено в основу разработки условий профессионально-личностного развития. Период обучения в высшем учебном заведении способствует формированию и развитию профессиональной идентичности, а также формированию собственных возможностей и потенциалов, адекватных представлений о своих возможностях в профессии [1].

Профессиональная идентичность – это сложная система представлений о мире профессий и о себе как о профессионале в конкретной сфере деятельности. Сформированность профессиональной идентичности, ее гибкость и адекватность являются условием успешной реализации субъекта труда в своей профессии, она выступает индикатором и регулятором во взаимоотношениях профессионала с его профессией, обществом и самим собой [2; 3]. Поскольку идентичность профессионала формируется под действием различных факторов, формирование профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины – это сложный процесс отождествления себя в выбранной профессии.

Для изучения профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины необходимо учитывать признаки и особенности профессии врача ветеринарной медицины:

- недопущение жестокого обращения с животными при осуществлении ветеринарной деятельности и не только;

- неблагоприятные условия труда врачей ветеринарной медицины оказывают неблагоприятное влияние на здоровье, приводит к возникновению профессиональных заболеваний. Постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 24.09.2020 № 74 в новой редакции изложен список производств, цехов, профессий рабочих и должностей служащих с вредными условиями труда, работа в которых дает право на сокращенную продолжительность рабочего времени, шифры специальностей: 1107318-039, 1492250-002, 1692250-002, 1703240-001, 1713212-002, 1725164-004, 1732131-0020, 174, 175 [4];

- деформация личности специалиста под влиянием профессиональных стрессов;

- контроль эмоционально-волевой сферы;

- возможна работа в смежных отраслях (грумер, дрессировщик, кинолог, феминист, ипполог и т. д.);

- работа на животноводческих и птицеводческих фабриках;

- проведение и контроль за обеспечением ветеринарно-санитарного качества продуктов животного происхождения;

- законопослушность, знание и соблюдение законодательных актов Республики Беларусь для осуществления ветеринарной деятельности;

- выбор категории животных для работы (работа с мелкими животными, птицами, сельскохозяйственными животными и т. д.);

- необходимость постоянно повышать профессиональные умения.

Это довольно неполный список признаков и особенностей профессии врача ветеринарной медицины. Каждый специалист может его дополнить или сократить исходя из его профессионального опыта. Профессиональная идентичность будущего врача ветеринарной медицины состоит из взаимосвязи этих признаков и особенностей, представленных ранее.

При принятии профессиональных решений врач ветеринарной медицины должен руководствоваться своей совестью, этическими правилами и нормами ветеринарной медицины, профессиональными принципами и правилами, законодательными актами Республики Беларусь касающиеся оказания помощи животным. Также профессиональная идентичность будущего врача ветеринарной медицины должна формироваться в специально созданных условиях теоретического обучения и практического обучения, которое позволит показать будущему специалисту отношение к выбранной профессии, отношение к животным, которых необходимо лечить. В учебных заведениях заниматься психологическим сопровождением и помогать в формировании профессиональной идентичности может социально-педагогическая и психологическая служба учреждения образования, работа которой должна быть направлена на раскрытие представлений о своих возможностях в профессии.

Исследование проводилось на базе УО «Витебская ордена «Знак Почета» государственная академия ветеринарной медицины» среди студентов 3–5-го курсов факультета ветеринарной медицины, получающих образовательные услуги первой ступени высшего образования. Общее количество респондентов – 228. Исследование проходило анонимно. Эмпирическое исследование проводилось в два этапа, между этапами был реализован проект «Расправь крылья» для формирования и развития профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины.

Для изучения уровня развития профессиональной идентичности у будущих врачей ветеринарной медицины было проведено эмпирическое исследование. Нами были использованы следующие методики: методика М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?», методика К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» (модификация А. Реана), методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер [5–7]. Исследование проходило анонимно. Для проверки статистической значимости исследования до и после реализации проекта использовалась программа IBM SPSS Statistics 26.

На основе полученных данных методики «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана)» получили следующие результаты, представленные в таблице 1. Обработка данных проходила в два этапа. Первый этап – проверка данных на нормальность распределения, для этого был использован критерий Колмогорова – Смирнова и Шапиро – Уилка.

Итак, для 3-го курса по критериям Шапиро – Уилка ($p \geq 0,05$ – нормальное распределение), Колмогорова – Смирнова ($p \geq 0,2$ – нормальное распределение), исходя из данных таблицы, видим, что значения отклоняются от нормального. Для 4-го курса по критериям Шапиро – Уилка ($p \geq 0,05$ – нормальное распределение), Колмогорова – Смирнова ($p \geq 0,2$ – нормальное

распределение), исходя из данных таблицы, видим расхождение показателей, дополнительно были использованы: график Q-Q, P-P, исходя из этого распределения, отклоняется от нормального. Для 5-го курса по критериям Шапиро – Уилка ($p \geq 0,05$ – нормальное распределение), Колмогорова – Смирнова ($p \geq 0,2$ – нормальное распределение), исходя из данных таблицы, видим, что значения отклоняются от нормального. Поэтому для проверки статистической значимости проведенной программы будет использован непараметрический Т-критерий Вилкоксона.

Таблица 1

Результаты методики «Мотивация профессиональной деятельности»

Критерии нормального распределения	3-й курс		4-й курс		5-й курс	
Шкалы	Критерий Шапиро – Уилка	Критерий Колмогорова – Смирнова	Критерий Шапиро – Уилка	Критерий Колмогорова – Смирнова	Критерий Шапиро – Уилка	Критерий Колмогорова – Смирнова
Внутренняя мотивация	,010	,054	,158	,200	,001	,011
Внешняя положительная мотивация	,014	,108	,000	,000	,000	,001
Внешняя отрицательная мотивация	,021	,025	,159	,128	,004	,006

Вторым шагом была проверка статистической значимости реализованного проекта «Расправь крылья». Был использован непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Результаты представлены в таблице 2.

Показатели Т-критерия Вилкоксона для 3-го курса ($p \geq 0,05$ – то статистически значимые различия отсутствуют): исходя из таблицы, изменения внешней положительной и внутренней мотивации статистически не значимы, а внешней отрицательной мотивации значимы. Можно сказать, что для респондентов 3-го курса проект помог сгладить внешние негативные издержки выбранной профессии, тем самым показывая незначительный рост внешней положительной и внутренней мотивации.

Для 4-го курса Т-критерий Вилкоксона ($p \geq 0,05$ – то статистически значимые различия отсутствуют): исходя из таблицы, изменения всех показателей статистически значимы. Делая вывод, программа помогает студентам 4-го курса сглаживать внешние негативные издержки выбранной профессии и стимулирует рост внутренней мотивации (возможно углубление в тонкости и дальнейшее развитие в выбранной профессии), а также внешнюю составляющую данной профессии.

Результаты 5-го курса по T -критерий Вилкоксона ($p \geq 0,05$ – то статистически значимые различия отсутствуют): исходя из таблицы, изменения всех показателей статистически не значимы. Можно считать, что проект неэффективен для студентов 5-го курса, но это свидетельствует о сформированной профессиональной мотивации и осознании положительных и отрицательных моментов в профессиональной деятельности.

Таблица 2

Результаты статистической значимости реализованного проекта
«Расправь крылья»

Критерий	3-й курс	4-й курс	5-й курс
Шкалы	Т-критерий Вилкоксона	Т-критерий Вилкоксона	Т-критерий Вилкоксона
Внутренняя мотивация	0,104	,030	,080
Внешняя положительная мотивация	0,852	,006	,521
Внешняя отрицательная мотивация	0,006	,010	,360

Для начала полученные данные с помощью «Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер» (таблица 3) были проверены на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Результат у респондентов 3-го курса следующий: Асимп. знач. (двухсторонняя) = ,000 ($p < 0,05$), то гипотеза о том, что соответствующее распределение нормально, должна быть отвергнута. Исходя из этого был выбран T -критерий Уилкоксона, полученные данные $T_{\text{эмп}} = 0,285$, $T_{\text{кр}} = 0,185$ ($n = 33$), то есть изменения мотивационного профиля студентов, статистически не значимы. Результат респондентов 4-го курса следующий: Асимп. знач. (двухсторонняя) = ,000 ($p < 0,05$), то гипотеза о том, что соответствующее распределение нормально, должна быть отвергнута. Исходя из этого был выбран T -критерий Уилкоксона, полученные данные $T_{\text{эмп}} = 0,317$, $T_{\text{кр}} = 0,119$ ($n = 27$), то есть изменения мотивационного профиля студентов 4-го курса статистически не значимы. Результат респондентов 5-го курса следующий: Асимп. знач. (двухсторонняя) = ,000 ($p < 0,05$), то гипотеза о том, что соответствующее распределение нормально, должна быть отвергнута. Исходя из этого был выбран T -критерий Уилкоксона, полученные данные $T_{\text{эмп}} = 0,532$, $T_{\text{кр}} = 0,319$ ($n = 42$), то есть изменения мотивационного профиля студентов 5-го курса статистически не значимы.

Также можно предположить, что для обучающихся, получающих образовательные услуги первой ступени высшего образования (5-й курса), проект помог укрепить уже сформированную профессиональную идентичность. А также данные методики имеют незначительные изменения, отсюда они не имеют статистической значимости.

**Результаты данных «Методика изучения профессиональной
идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер»**

Показатели методики	3-й курс до участия в проекте (количество участников)	3-й курс после участия в проекте (количество участников)	4-й курс до участия в проекте (количество участников)	4-й курс после участия в проекте (количество участников)	5-й курс до участия в проекте (количество участников)	5-й курс после участия в проекте (количество участников)
Преждевременная идентичность	2	0	6	2	6	2
Диффузная идентичность	9	9	7	6	19	20
Достигнутая позитивная идентичность	5	5	3	9	4	2
Псевдоидентичность	6	8	2	2	3	7
Мораторий	10	6	9	7	7	10
Не определившиеся с результатом респонденты	1	5	—	1	3	1

Методика «Кто я?» направлена на выявление содержательных характеристик идентичности личности. В данном исследовании мы делали акцент на выявление профессиональной идентичности. Были получены следующие результаты (таблица 4).

Исходя из полученных данных методики большие показатели по категориям «студент», «врач ветеринарной медицины – студент», «будущий ветеринарный врач». Показатель идентификации «студент» показывает, что они не готовы называть себя будущим врачом ветеринарной медицины. Они стараются подольше насладиться беззаботным университетским временем, стараясь не думать о будущей ответственности. Возможно это связано с недостаточным уровнем сформированности психики, недостаточным уровнем владения теоретическими и практическими знаниями. Показатель «врач ветеринарной медицины – студент» свидетельствует о двойной позиции по отношению к студенчеству и профессиональной деятельностью. Показатель «будущий ветеринарный врач» свидетельствует о целенаправленности в жизни, устойчивой позиции и реализации себя как профессионала именно в сфере ветеринарной медицины. Также есть показатели, где респонденты не определились с результатом. Это может свидетельствовать о том, что они намеренно оставили бланк без ответа, а также, возможно, данная тема им не интересна или другая причина.

Результаты методики «Кто Я?»

Идентичность	3-й курс		4-й курс		5-й курс	
	Количество респондентов на первом этапе	Количество респондентов на втором этапе	Количество респондентов на первом этапе	Количество респондентов на втором этапе	Количество респондентов на первом этапе	Количество респондентов на втором этапе
Будущий врач ветеринарной медицины	8 (24,2 %)	8 (20,0 %)	2 (7,1 %)	12 (44,5 %)	8 (19,0 %)	20 (34 %)
Студент	1 (3,1 %)	1 (2,5 %)	8 (30,0 %)	6 (22,2 %)	10 (23,8 %)	2 (3,3 %)
Будущий врач ветеринарной медицины – студент	2 (6,1 %)	–	6 (22,2 %)	–	11 (26,2 %)	1 (1,7 %)
Не определившиеся с результатом респонденты	22 (66,6 %)	31 (77,5 %)	11 (40,7 %)	9 (33,3 %)	13 (31,0 %)	36 (61,0 %)

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы: студенты проявляют активность для освоения выбранной профессии. Мотивация профессиональной деятельности может в дальнейшем проявляться в стремлении к продвижению по работе, в удовлетворении от самого процесса и результата работы, в возможности наиболее полной самореализации именно в данной сфере деятельности.

Основываясь на полученных данных, нами был разработан проект «Расправь крылья», чтобы сформировать и развить профессиональную идентичность у студентов к осуществлению профессиональной деятельности. Упражнения для реализации проекта составлены на основе работ современных практических психологов (К. Фопель [8], Л. Б. Шнейдер [7], Т. А. Мардасова, П. Р. Юсупов [9] и др.).

Проект рассчитан на один учебный год и включает пять занятий по два академических часа каждое. Целевая группа – обучающиеся, получающие образовательные услуги первой ступени высшего образования факультета ветеринарной медицины УО «Витебская ордена «Знак Почёта» государственная академия ветеринарной медицины». Форма реализации проекта – занятия с элементами тренинга.

Цель проекта – выработка каждым участником своего индивидуального стиля, осознание своих профессиональных возможностей, определение путей профессионального роста, развитие навыков компетентного общения. Главной идеей тренинга стала концепция профессиональной идентичности,

понимаемой как многомерный и интегративный психологический феномен, обеспечивающий человеку целостность, тождественность и определенность, которая развивается в ходе профессионального обучения совместно со становлением процессов самоопределения, самоорганизации и персонализации, а также обуславливается развитием рефлексии.

Задачи проекта решались путем развития рефлексии, привлечения мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности, проектирования образа профессионального будущего, осмысления своей профессиональной позиции. В таблице 5 представлено содержание занятий с элементами тренинга для развития и формирования профессиональной идентичности личности будущего врача ветеринарной медицины.

Согласно данным, проект имеет положительное влияние: студенты более полно раскрыли представление о будущей профессии, узнали больше о своих одноклассниках, раскрыли истинный выбор выбранной профессии. Данные занятия имеют долгосрочный эффект, с течением времени они, возможно, придут и к другим выводам по поводу своей профессиональной идентичности. А также обучающиеся к концу обучения, а именно обучающиеся, получающие образовательные услуги первой ступени высшего образования, на момент исследования сформировали профессиональную идентичность.

Таблица 5

Содержание занятий с элементами тренинга проекта «Расправь крылья»

Номер занятий с элементами тренинга	Название занятий с элементами тренинга	Упражнения, входящие в занятия с элементами тренинга	Количество аудиторных часов занятий с элементами тренинга
1	Вводное занятие. Точка отсчета	1. Представление тренера, обсуждение настроения группы, настрой на работу (10 минут). 2. Упражнение «Имена – это важно» (5 минут). 3. Упражнение «Один день из профессиональной жизни» (20 минут). 4. Обсуждение (дискуссия) разных образов профессиональной деятельности врача ветеринарной медицины (20 минут). 5. Упражнение «Гостиница» (15 минут). 6. Упражнение «Подарок с намеком» (20 минут). 7. Подведение итогов.	2

Номер занятий с элементами тренинга	Название занятий с элементами тренинга	Упражнения, входящие в занятия с элементами тренинга	Количество аудиторных часов занятий с элементами тренинга
2	Грани профессиональной идентичности	1. Вступление «Понятие профессиональная идентичность» (10 минут). 2. План моего будущего (15 минут). 3. Рисунок – границы профессиональной деятельности (20–30 минут). 4. Профессиональная идентичность (20 минут). 5. Точки профессионального роста (30 минут). 6. Упражнение «Мой профессиональный портрет в лучах солнца» (15 минут). 7. Упражнение «Стул» (15 минут). 8. Упражнение «Повышение профессионализма» (15 минут). 9. Подведение итогов занятия.	2
3	Самомотивация в профессиональной деятельности	1. Небо и земля (20 минут). 2. Упражнение «Мотивация успеха» (20 минут). 3. Упражнение «Смена» (5 минут). 4. Упражнение «Иллюстрированные цели» (20–25 минут). 5. Метод «Лицензия на приобретение знаний» (20–25 минут). 6. Подведение итогов занятия. - Упражнение «Соковыжималка» (20 минут).	2
4	Общение с окружающими людьми	1. Упражнение «Броуновское движение» (4 минуты). 2. Упражнение «Эксперимент» (10 минут). 3. Упражнение «Сильные стороны» (20 минут). 4. Технопроектная игра развивающей кооперации «ТИРК» (20 минут). 5. Упражнение «Шесть шляп мышления» (20 минут). 6. Подведение итогов занятия. - Упражнение «Сбор чемодана в дорогу» (15 минут).	2

Номер занятий с элементами тренинга	Название занятий с элементами тренинга	Упражнения, входящие в занятия с элементами тренинга	Количество аудиторных часов занятий с элементами тренинга
5	Завершение	1. Коллаж – мое профессиональное развитие (35 минут). 2. Анкета участников тренинга (15 минут). 3. Упражнение «Фантазии о жизненном пути и имени» (15 минут). 4. Символическое закрытие (15 минут).	2

Таким образом, проектная деятельность является инновационной деятельностью для работы со студентами в период обучения в высшем учебном заведении. Именно поэтому и была выбрана данная форма работы с обучающимися, получающими образовательные услуги первой ступени высшего образования факультета ветеринарной медицины УО «Витебская ордена «Знак Почёта» государственная академия ветеринарной медицины».

Данные, полученные после проведения исследования профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины, показали, что большинство респондентов отождествляют себя с выбранной профессией и с будущим статусом врача ветеринарной медицины, а также то, что для этого они сглаживают внутренние и внешние негативные издержки профессии. Это дает возможность указывать на то, что студенты удовлетворены собственной выбранной профессией и проявляют активность для ее освоения. Мотивация может в дальнейшем проявляться в стремлении к продвижению по работе, в удовлетворении от самого процесса и результата работы, в возможности наиболее полной самореализации именно в данной деятельности.

Реализованный проект «Расправь крылья» способствовал формированию и развитию профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины, обучающихся, получающих образовательные услуги первой ступени высшего образования 3–5-го курсов факультета ветеринарной медицины, помог респондентам раскрыть свои профессиональные возможности, определить пути возможного профессионального роста, сформировать навыки самомотивации в профессиональной деятельности, развить навыки компетентного общения. После реализации проекта были разработаны психологические рекомендации для обучающихся, социально-педагогической и психологической службы учреждения образования, где реализовывался проект.

Список использованных источников

1. *Ховайло, О. В.* Профессиональная идентичность будущих ветеринарных врачей [Электронный ресурс] / О. В. Ховайло. – Режим доступа: <https://hero.vsavm.by/bitstream/123456789/18143/1/k-2021-17-6.pdf>. – Дата доступа: 10.03.2022.
2. *Малютина, Т. В.* Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты [Электронный ресурс] / Т. В. Малютина. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-ee-struktura-i-komponenty>. – Дата доступа: 18.09.2022.
3. *Морозова, О. В.* Профессиональная идентичность студентов вуза / О. В. Морозова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 41. – С. 60–64.
4. Список производств, цехов, профессий рабочих и должностей служащих с вредными и (или) опасными условиями труда, работа в которых дает право на сокращенную продолжительность рабочего времени с изменениями [Электронный ресурс]. – 2020. – Режим доступа: <https://ohranatruda.of.by/spisok-proizvodstv-tsekhov-professij-rabochikh-i-dolzhnostej-sluzhashchikh-s-vrednymi-i-ili-opasnymi-usloviyami-truda-rabota-v-kotorykh-daet-pravo-na-sokrashchennuyu-prodolzhitelnost-rabochego-vremeni-s-izmeneniyami-2020.html>. – Дата доступа: 20.09.2022.
5. *Румянцева, Т. В.* Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учеб. пособие. / Т. В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.
6. Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Минск: Жен. ин-т ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.
7. *Шнейдер, Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – 600 с.
8. *Фопель, К.* Создание команды. Психологические игры и упражнения: пер. с нем. / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – С. 400.
9. *Мардасова, Т. А.* Тренинг профессиональной идентичности / Т. А. Мардасова, П. Р. Юсупов. – Барнаул: Алтай. гос. ун-т, 2019. – 152 с.

(Дата подачи: 09.02.2023 г.)

В. А. Хриптович

Республиканский институт высшей школы, Минск

V. Khriptovich

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY

В статье рассматривается проблема психологического благополучия студентов в контексте психологической безопасности образовательной среды. Приведены результаты исследования психологического благополучия на этапе взросления молодежи, в ситуации, связанной с пандемией COVID-19, с позиций социокультурной контекстуализации, в связи с образом мышления, сепарацией от родителей, буллингом, удовлетворенностью образовательной системой университета, Zoom-усталостью и др.

Ключевые слова: психологическое благополучие студентов; психологическая безопасность образовательной среды; корреляты психологического благополучия; пандемия COVID-19.

The article deals with the problem of the psychological well-being of students in the context of the psychological safety of the educational environment. The results of a study of psychological well-being at the stage of growing up of young people, in a situation associated with the COVID-19 pandemic, from the standpoint of sociocultural contextualization, in connection with the way of thinking, separation from parents, bullying, satisfaction with the educational system of the university, Zoom-fatigue, etc. are presented.

Key words: psychological well-being of students; psychological safety of the educational environment; correlates of psychological well-being; COVID-19 pandemic.

Психологическое благополучие студентов как субъектов образовательного процесса рассматривается исследователями в самых разных аспектах, в том числе в контексте компетентностного подхода, в контексте психологической устойчивости личности обучающихся, в связи с психологической безопасностью.

На то, что полноценное развитие личности человека возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда его ресурс направлен на собственное развитие, а не на защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, указывали многие ученые (А. Маслоу, Б. Боулби, Д. В. Винникот, Г. С. Никифоров, В. И. Гарбузов, Э. Г. Эйдемиллер, Э. Эриксон).

Под психологической безопасностью понимают состояние баланса между негативными воздействиями окружающей среды и устойчивостью личности к этим воздействиям, способность преодолеть такие воздействия собственными ресурсами [1]; состояние, при котором психика человека защищена от воздействия многообразных информационных факторов, препятствующих или затрудняющих формирование и функционирование адекватной информационно-ориентированной основы социального поведения человека и в целом жизнедеятельности в современном обществе, а также адекватной системы его субъективных отношений к окружающему миру и самому себе [2]; состояние информационной среды и условия жизнедеятельности общества, не способствующие нарушению психологических предпосылок целостности социальных субъектов, адаптивности их функционирования и развития [3].

Психологическая безопасность образовательной среды является прямым продолжением психологической безопасности личности субъектов образования и понимается как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, прав и свобод учреждений образования и их нормальной деятельности. Характеристиками нарушения психологической безопасности личности являются постоянное ожидание неудачи, безразличие (к работе, учебе, домашним делам, внешности, друг к другу), страх перед собственной несостоятельностью, чувство недоверия, приводящие к хроническому стрессу, профессиональному выгоранию, соматическим заболеваниям.

Благополучие определяется как объективный показатель удовлетворенности жизнью (оценка качества внешних условий жизни) и как субъективный показатель (оценка самим субъектом того, насколько его жизнь в целом близка к максимально желательному состоянию). Несмотря на то, что феномен психологического благополучия и его проявления у студентов находятся в зоне высокого научного интереса, количество исследований, раскрывающих содержание и степень влияния социальных и социально-психологических факторов психологического благополучия студенчества, остается недостаточным. Результаты недавно проведенных исследований, представленные в данной статье, помогут всем заинтересованным специалистам глубже разобраться в проблеме психологического благополучия студентов с целью повышения эффективности проводимой с ними работы.

Результаты исследования О. М. Исаевой свидетельствуют о том, что факторами благополучия российской молодежи в возрасте от 18 до 35 лет являются характеристики семейного статуса, отношение к своему будущему, следование мировым трендам и доверительное отношение к современным инновационным технологиям. Молодые люди, характеризующиеся позитивным восприятием перспектив в будущем, ориентацией на крепкую семью и получение хорошего образования, доверительным отношением

и принятием современных технологий, следованием мировым трендам экологической и гуманистической направленности, имеют более высокие значения общего благополучия и его компонентов по сравнению с теми, для кого приоритетна ориентация на повышение материального достатка и власти над другими людьми, характерны пессимистичное отношение к будущему, неудовлетворенность материальным положением, низкое доверие современным технологиям [4].

Изучение связи образа мышления с благополучием, проведенное М. Р. Хачатуровой и коллегами, показало, что благополучие коррелирует с мышлением, ориентированным на рост, а неблагополучие – с фиксированным мышлением. Фиксированное мышление наиболее типично для студентов колледжа, в то время как магистрантам, аспирантам и особенно бакалаврам более свойственна установка на рост [5].

В исследовании Е. Г. Денисовой показано, что способность планировать, отслеживать и контролировать процесс учебной деятельности (метакогнитивная включенность), направленность на внешний мир (экстраверсия) и более высокая степень организованности (осознанность) оказывают положительное влияние на уровень субъективного благополучия. При этом выраженный поддерживающий эффект имеет использование стратегии смещения фокуса на позитивные стороны стрессовых ситуаций, поиск положительного смысла произошедших событий в целях личностного роста или приобретения нового опыта. Наибольшим деструктивным потенциалом обладают высокий уровень нейротизма и склонность винить себя в стрессовых ситуациях, не принимая во внимание перспективу использования негативного опыта [6].

В. Р. Манукян считает, что «внешняя сепарация молодежи от родителей, маркерами которой выступают поведенческая и функциональная стороны, связанные со способностью самостоятельно принимать решения, совершать выборы, способностью к самообслуживанию, пространственным отделением и финансовой независимостью, ведет за собой внутреннюю, связанную с формированием идентичности и личностной зрелости». Субъективная взрослость связана с психологическим благополучием. Рост самопринятия, компетентности в управлении средой, обретение направленности и осмысленности собственной жизни, общее ощущение устойчивости и удовлетворенности жизнью являются источниками формирования идентичности взрослого. Связь между сепарацией и субъективной взрослостью опосредована психологическим благополучием, а само по себе отделение не приводит к ощущению себя взрослым. Поведенческие компоненты сепарации являются предикторами снижения удовлетворенности, счастья, целенаправленности жизни – самостоятельность в принятии решений и совершении выборов молодых людей препятствует переживанию эмоционального благополучия, что, вероятно, связано с возрастанием количества жизненных трудностей и взрослой

ответственностью. Гармоничный (бесконфликтный) стиль сепарации от родителей, напротив, способствует росту удовлетворенности жизнью и счастья. В целом результаты, полученные В. Р. Манукян, говорят о том, что сепарация, особенно внешняя, – это болезненный и трудный для молодого взрослого процесс, однако преодоление этих трудностей ведет к росту психологического благополучия и формированию субъективной зрелости, а следовательно, способствует взрослению [7].

В работе Т. С. Пилишвили приведен анализ результатов отечественных и зарубежных исследований факторов психологического благополучия личности в юношеском возрасте. Констатируется связь психологического благополучия с осознанностью и смыслом жизни, жизнестойкостью как личностным ресурсом при противостоянии стрессу, эргичностью и социальным темпом, самоэффективностью, депрессией, влиянием классической музыки, йоги и медитации, оптимизмом, застенчивостью, психологической уязвимостью, самостоятельностью, самоактуализацией [8].

Анализ результатов исследований психологического благополучия обучающихся, проведенный Е. Г. Денисовой, показал связь психологического благополучия с показателями самоэффективности и позитивного мышления, устойчивостью, внимательностью и академическими достижениями. Одними из существенных объективных факторов благополучия являются ситуация контроля знаний, особенности педагогического общения и взаимоотношений обучающихся с педагогами. К субъективным факторам в работах последних лет относят эмоциональное состояние, особенности личности, особенности мотивационно-ценностной сферы, удовлетворенность обучением, аффективно-когнитивные компоненты и метапознание. Выявлена связь благополучия с параметрами мотивации творческой самореализации, особенностями мышления, смысловой сферы, коммуникативной компетентности, креативности, рефлексивности у студентов разных профилей обучения [6].

В исследовании студентов-психологов, проведенном Т. С. Пилишвили и коллегами, выявлена связь показателей психологического благополучия и ценностно-смысловой сферой личности: целью в жизни, управлением окружением и личностным ростом, самостоятельностью, самопринятием и творческим проявлением, установлением тесных контактов с окружающими, реалистичным восприятием целостной, осмысленной жизни и свободным самопроявлением, относительной автономностью, ориентацией на настоящий момент жизненного пути [8].

А. А. Бочавер считает, что «буллинг в детстве может способствовать нарушениям здоровья и сложностям с социализацией в дальнейшем». К отсроченным последствиям травмы автор относит риски тревожно-депрессивных расстройств, суицидального поведения и психосоматических нарушений, массовых школьных убийств, сниженную удовлетворенность жизнью

и сложности в отношениях с друзьями и партнерами у жертв травли и риски антисоциального расстройства личности, злоупотребления психоактивными веществами, тревожного и депрессивного расстройств, правонарушений, насилия в близких отношениях, зависимого, делинквентного и самоповреждающего поведения, низкой академической успеваемости у агрессоров. Результаты указывают на то, что неблагополучный школьный опыт «догоняет» выросших школьников в студенчестве – те, кто характеризуют школьную атмосферу негативно, демонстрируют более низкий уровень аутентичной жизни и в тенденции более высокий уровень самоотчуждения и депрессии [9].

К известным факторам, влияющим на психологическое благополучие современных студентов, добавились и некоторые новые, к примеру, пандемия COVID-19. В исследовании С. В. Яремчук показано, что начальный период пандемии характеризовался значимым увеличением удовлетворенности жизнью у молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет при незначительном увеличении аффективной составляющей субъективного благополучия [10].

В связи с пандемией студенты были вынуждены адаптироваться к дистанционной форме обучения, что также имело определенные последствия. Так, в ходе исследования связи феномена Zoom-усталости с психологическим благополучием студентов, проведенного Д. К. Посакаловой, установлено, что значительная часть студентов столкнулась с чрезмерной нагрузкой, в результате чего они испытали «усталость от Zoom». Данный феномен выражается в ухудшении эмоционального состояния, мышечной напряженности, снижении работоспособности и качества усвоения информации. Студенты женского пола оказались более подверженными явлению «усталости от Zoom» и его негативным последствиям по сравнению с респондентами мужского пола [11].

Исследование А. А. Герасимовой, выборку которого составили девушки, выявило: ставшее для многих более плотным общение с семьей в период изоляции могло быть и фактором риска, и фактором-протектором. Если до периода изоляции взаимодействие с членами семьи уже имело негативный характер, то изоляция усилила и обострила имевшиеся проблемы. Как следствие, в таком случае наблюдалось снижение уровня различных аспектов психологического благополучия и увеличение уровня проблемного использования интернета как компенсаторной практики. В случае, если до изоляции общение с близкими носило скорее ресурсный характер, то в период изоляции оно стало дополнительной поддержкой, защищающей от чувства одиночества и повышающей уровень психологического благополучия [12].

Изучение психологического благополучия с позиций социокультурной контекстуализации позволило установить наличие общих и специфических тенденций у студентов разных этнокультурных групп. Так, исследование психологического благополучия российских и армянских студентов, про-

веденное А. Г. Самохваловой и коллегами, выявило, что общекультурной тенденцией следует считать снижение интегрального уровня психологического благополучия. Основными коррелятами психологического благополучия студентов являются субъективное ощущение счастья, которое характеризует эмоциональное переживание человеком собственной жизни как целого, и удовлетворенность жизнью как когнитивная оценка соответствия действительных жизненных обстоятельств желаемым. Предиктором психологического благополучия у студентов является осмысленность жизни, наличие романтических отношений и вера в себя. В качестве специфических характеристик психологического благополучия в выборке российских студентов отмечена более высокая степень удовлетворенности жизнью. Студенты придают своей жизни полноценный смысл, нацелены на изменение социального статуса в будущем, стремятся к достижению успеха в жизни, открыты новому опыту. Ресурсами достижения благополучия для российских студентов являются здоровье, активность, высокая успешность (личностные ресурсы), поддержка и одобрение друзей, командная работа (социальные ресурсы). Психологическое благополучие в выборке армянских студентов коррелирует с оценкой субъективного благополучия, оценкой степени независимости от родителей, оценкой собственного здоровья [13].

Сравнительное исследование субъективного благополучия российских, тувинских, казахстанских, китайских и европейских студентов в условиях образовательной миграции, проведенное Т. Г. Бохан и коллегами, показало, что большинство представителей всех культуральных групп удовлетворены своей жизнью, что проявляется как на уровне осознания, так и на уровне эмоционального функционирования. В то же время существуют статистически значимые различия в показателях удовлетворенности жизнью между культуральными группами в когнитивном и в эмоциональном компонентах субъективного благополучия. Так, просоциальные и социальные ценности более характерны для коллективистских культур (российская, тувинская, казахстанская, китайская группы), индивидуалистические ценности – для западной культуры [14].

В работе Г. А. Фофановой показано, что только четверть белорусских студентов имеют высокие показатели психологического благополучия. Некоторые показатели психологического благополучия («автономия» и «управление окружением») у студентов первого курса значимо ниже, чем у старшекурсников; другие («позитивные отношения с окружением») у юношей значимо ниже, чем у девушек [15].

В исследовании Л. А. Александровой выявлено отсутствие значимых различий в показателях субъективного благополучия у студентов в зависимости от наличия или отсутствия у них инвалидности. Та же картина выявлена для показателей, отражающих выраженность составляющих личностного потенциала студентов. Обнаружено, что высокая оценка удов-

летворенности потребностей в автономии и компетентности сопровождается ростом удовлетворенности жизнью, повышением показателей, отражающих уровень развития личностных ресурсов, внутренней мотивации, мотивации достижения, саморазвития, самоуважения, а также оценки учебного климата и качества взаимодействия с преподавателями [16].

Повышение субъективного благополучия у молодежи связано с ее нацеленностью на социальные контакты, что создает условия для эффективного использования внутренних и внешних ресурсов. Социальное самочувствие молодежи в значительной мере зависит от чувства сопричастности со смысловыми группами [10].

Таким образом, студенты подвержены негативным влияниям ситуации неопределенности и регулярно сталкиваются с рядом проблем, влияющих на успешность освоения ими образовательных программ, удовлетворенность процессом обучения, самочувствие и психологическое благополучие. Специфика учебной деятельности заключается в ее воздействии на личность обучающегося, а также в глубокой связи академической успешности с его субъективными характеристиками. В современных условиях возникает объективная трудность учета и контроля внешних факторов среды, что делает особенно значимыми внутренние, субъективные факторы, обуславливающие определенный уровень функционирования и адаптации человека. При этом сфера образования, как и многие другие сферы, сегодня находится в состоянии непрерывных инноваций, что, естественно, с одной стороны, сказывается на благополучии основных субъектов образовательной деятельности, а с другой – зависит от него. Знание факторов, влияющих на психологическое благополучие студентов, позволит педагогам и работникам университетов создать психологически безопасную образовательную среду, которая выступит оптимальным условием для сохранения и укрепления психологического благополучия студентов.

Список использованных источников

1. *Молокоедов, А. В.* Психологическая безопасность личности. Основы комплексного анализа / А. В. Молокоедов, С. В. Франц, И. М. Слободчиков. – М.: Левь, 2018. – 176 с.
2. *Грачев, Г. В.* Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты / Г. В. Грачев – М.: Изд-во РАГС, 1998. – 125 с.
3. *Кабаченко, Т. С.* Нарушения психологической безопасности в контексте активности профессионала: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Т. С. Кабаченко. – М., 2000. – 409 с.
4. *Исаева, О. М.* Факторы психологического благополучия российской молодежи / О. М. Исаева, А. Ю. Акимова, Е. Н. Волкова // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 4. – С. 24–35.
5. *Хачатурова, М. Р.* Образ мышления и субъективное благополучие обучающихся в период «становящейся взрослости» / М. Р. Хачатурова, В. Г. Ерофеева, В. А. Бардадымов // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 1. – С. 121–135.

6. Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия студентов в современных условиях / Е. Г. Денисова [и др.] // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 5. – С. 85–96.

7. Манукян, В. Р. Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная зрелость и психологическое благополучие в возрасте 18–27 лет / В. Р. Манукян // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 3. – С. 129–140.

8. Психологическое благополучие и ценностно-смысловая сфера личности студентов-психологов / Т. С. Пилишвили [и др.] // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 4. – С. 126–156.

9. Бочавер, А. А. Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов / А. А. Бочавер // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 2. – С. 17–27.

10. Яремчук, С. В. Субъективное благополучие молодежи и его взаимосвязь с психологической дистанцией до объектов социально-психологического пространства личности в условиях пандемии COVID-19 / С. В. Яремчук, А. В. Бакина // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 26–43.

11. Посакалова, Д. К. Связь феномена Zoom-усталости с психологическим благополучием студентов московских вузов: результаты эмпирического исследования / Д. К. Посакалова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2021): сб. ст. II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 11–12 нояб. 2021 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – С. 712–724.

12. Герасимова, А. А. Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии / А. А. Герасимова, А. Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 6. – С. 31–40.

13. Особенности психологического благополучия русских и армянских студентов / А. Г. Самохвалова [и др.] // Социальная психология и общество. – 2022. – Т. 13, № 2. – С. 123–143.

14. Особенности субъективного благополучия студентов в условиях образовательной миграции / Т. Г. Бохан [и др.] // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 59–76.

15. Фофанова, Г. А. Психологическое благополучие студентов Беларуси / Г. А. Фофанова // Психология образования: современный вектор развития. – Екатеринбург: Урал. федерал. ун-т им. Б. Н. Ельцина 2020. – С. 277–293.

16. Александрова, Л. А. Субъективное благополучие и саморегуляция учебной деятельности студентов в цифровой образовательной среде / Л. А. Александрова // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020): материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 19–21 нояб. 2020 г. – С. 372–378.

(Дата подачи: 17.02.2023 г.)

И. В. Черепанова, О. А. Черепанов
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

I. Cherepanova, O. Cherepanov
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

УДК 159.99

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

THE USE OF «CONTROLLED INDEPENDENT WORK OF STUDENTS» AS A WAY OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE

Потребность в разработке содержательного и методического обеспечения процесса формирования профессиональных компетенций будущих педагогов всегда актуальна. Управляемая самостоятельная работа студентов определяется нами как ключевая содержательная идея формирования профессиональной компетенции студентов как очной, так и заочной формы обучения. В статье представлен опыт использования управляемой самостоятельной работы студентов в рамках учебного курса «Основы психопатологии» с целью изучения эффективности данной формы учебной деятельности для формирования профессиональной компетенции будущих специалистов.

Ключевые слова: профессиональная компетенция; управляемая самостоятельная деятельность студента; учебный курс «Основы психопатологии»; средства оценки и контроля.

The need to develop meaningful and methodological support for the process of formation of professional competencies of future teachers is always relevant. «Managed independent work of students» is defined by us as the key substantive idea of the formation of professional competence of full-time and part-time students. The article presents the experience of using «Controlled independent work of students» in the framework of the training course «Fundamentals of psychopathology» for full-time and part-time students of the specialty «Speech Therapy», in order to study the effectiveness of this form of educational activity for the formation of professional competence of future specialists.

Keywords: professional competence; controlled independent activity of the student; academic course «Fundamentals of psychopathology»; assessment and control tools.

В настоящее время в сфере отечественного высшего образования постулируется потребность в смене образовательных парадигм, предполагающая переход от «знаниевой» системы обучения к личностно и практико-ориентированной системе. Ключевым недостатком господствующей парадигмы

является неспособность студентов использовать усвоенные знания в реальной трудовой деятельности.

Современный студент, обладая большим набором теоретических знаний, демонстрирует свою слабость в решении конкретных практических задач профессиональной направленности, о чем сам же с большим сожалением и говорит.

Потребность и желание современного студента быть и чувствовать себя компетентным в своей специальности и невозможность в достаточной мере удовлетворить данную потребность является ключевым противоречием современной образовательной парадигмы отечественной системы образования.

Компетентностный подход, опирающийся на формирование у будущего специалиста способности к эффективному решению практических профессиональных задач, развитие активной профессиональной и жизненной позиции, определяется как фундаментальная основа новой парадигмы современной отечественной системы высшего образования.

В образовательном процессе вуза первостепенной задачей становится не только формирование определенных знаний, умений и навыков, а синтез знаний и практики. Их единство является основой способности будущего специалиста эффективно реализовывать приобретенные в ходе обучения знания и навыки для решения профессиональных задач, исключая их противопоставление.

А. И. Зимняя и А. Г. Бермус определяют компетенции через такие понятия, как результат и критерий качества подготовки специалиста; Дж. Равен, Р. Уайт, Х. Хершген – как специальные способности; Т. Ю. Базаров – как личностную составляющую профессионализма; Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, К. С. Махмуран – как знания, умения, навыки, качества и свойства личности.

Э. Ф. Зеер под компетенцией понимает обобщенный способ действий, который создают условия для продуктивного выполнения профессиональной деятельности [1, с. 24]. По мнению А. В. Хуторского, компетенция представляет собой сочетание взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности) по отношению к определенному кругу предметов и процессов [2, с. 57; 3, с. 60].

Следовательно, компетенцию можно определить как заранее заданное требование к образовательной подготовке будущего специалиста, направленное на формирование соответствующих личностных и профессиональных качеств, позволяющих самостоятельно и эффективно действовать в профессиональной среде.

В соответствии с положениями о модернизации высшей школы проблема формирования профессиональной компетенции студента становится одной из наиболее значимых проблем образовательного процесса. В Образовательном стандарте РБ (№ 87 от 30.08.2013) для каждого на-

правления подготовки в вузе был определен свой набор компетенций. Так, для студентов, обучающихся по специальности «Логопедия», определены профессиональные компетенции, отражающие специфические для данной профессиональной области знания, умения, навыки, которые в дальнейшем дают возможность выпускнику самостоятельно анализировать и успешно решать профессиональные проблемы, производственные задачи и проблемные ситуации.

Уровень профессиональной компетентности показывает, насколько данный студент овладел своей специальностью и подготовлен к выполнению своих профессиональных обязанностей. Быстрота разрешения работником сложных производственных ситуаций, эффективность и безошибочность при выполнении своих профессиональных обязанностей отражают степень профессиональной компетентности. Таким образом, компетенции прочно привязываются к наиболее ответственным и повторяющимся профессиональным задачам, конкретным направлениям работы специалиста.

Если за основу компетенций принимается решение реальных профессиональных задач-проблем, то компетентность становится в первую очередь оценкой практической подготовленности специалиста. Тогда становление специалиста можно рассматривать как процесс целенаправленного формирования его профессиональной компетентности. Специалист – это не набор, не сумма знаний, умений, навыков. Это целостный субъект профессиональной деятельности, обладающий комплексом специальных компетенций. Следовательно, основные усилия при подготовке будущих специалистов должны быть направлены на формирование профессиональных компетенций, которые получают свое развитие при изучении определенной дисциплины.

Теоретико-методологический анализ научных исследований по проблеме формирования профессиональных компетенций студентов позволяет констатировать, что одной из наиболее эффективных форм развития профессиональных компетенций у студентов является самостоятельная работа.

Самостоятельная работа студентов определяется нами как ключевая содержательная идея формирования профессиональной компетенции студентов.

В педагогической науке самостоятельная работа студентов рассматривается в двух контекстах: собственно самостоятельная работа (СПС) (организуемая самим студентом в рациональное с его точки зрения время, как правило, вне аудитории, мотивируемая собственными познавательными потребностями и контролируемая им самим) и управляемая самостоятельная работа студентов (УСПС) (самостоятельное, опосредованное управлением со стороны преподавателя выполнение студентом выданного преподавателем учебного задания в специально отведенное время, чаще – в аудитории) [4, с. 22].

Е. Ф. Карпиевич выделяет следующие формы осуществления самостоятельной учебной деятельности: индивидуальные консультации; тестиро-

вание; рефераты; промежуточные зачеты; индивидуальные собеседования; эссе; коллоквиумы; контрольные работы; лабораторные работы; ведение конспекта; чтение текстов и создание вторичных документов; подготовка презентации; выполнение проектов; создание «портфолио»; «анализ конкретных ситуаций» (case study); курсовое и дипломное проектирование [4, с. 23].

Неоднозначность определения понятия СРС (самостоятельной работы студентов), наличие множества форм СРС ставит вопрос о рамках данного понятия: является ли самостоятельная работа методом обучения, формой занятий или высшим способом учебной деятельности? Какой «вес» самостоятельной работы в учебных планах, каким материально-техническим и методическим инструментарием обеспечивается данный процесс?

В то же время, если не вдаваться в суть методологических и методических проблем СРС, можно констатировать, что это один из наиболее эффективных методов формирования «профессиональной компетентности» студента.

Нами была предпринята попытка практически реализовать идею формирования профессиональной компетенции студентов в ходе преподавания учебного курса «Основы психопатологии» (в соответствии с Типовой учебной программой по учебной дисциплине «Медико-биологические основы коррекционной педагогики и специальной психологии», раздел 7: «Основы психопатологии») для студентов очной и заочной форм обучения специальности «Логопедия» на базе МГУ им. А. А. Кулешова.

Исследование проводилось в несколько этапов. Студенты, изучающие учебный курс «Основы психопатологии», были разделены на экспериментальную и контрольную выборки. Обучение в контрольной выборке исследования было организовано в рамках традиционной парадигмы в форме лекционно-практических занятий.

В экспериментальной выборке в качестве основной формы обучения была использована «управляемая самостоятельная деятельность студентов», предполагающая большую предварительную подготовку со стороны преподавателя в виде заданий, вопросов, материалов для анализа и т. д.

Выбор дисциплины обусловлен тем, что мы столкнулись с проблемной ситуацией: необходимость организации эффективного учебного процесса в рамках данного учебного предмета в ситуации ограничения по количеству часов нагрузки на предмет, а на заочном отделении – и в ситуации невозможности организации ознакомительных выходов в учреждения здравоохранения.

Образовательный стандарт РБ (№ 87 от 30.08.2013) фиксирует следующие образовательные компетенции данного курса:

- студент должен знать феноменологию нарушений психических функций и проявления психических расстройств;
- студент должен уметь выделять нарушенные психические функции и определять ведущий синдром при нарушениях психики;

- студент должен владеть навыками интерпретации кодов основных психических и поведенческих расстройств согласно Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем 10-го пересмотра (МКБ-10), и Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ).

Специфика и сложность данного учебного курса заключается в том, что усвоенный теоретический материал, даже при условии качественного заучивания основных симптомов, синдромов, нарушений, не переносится автоматически студентами в повседневную жизнь.

В рамках экспериментальной работы в начале изучения дисциплины учебный материал по каждому выделенному расстройству был заранее подготовлен нами в цифровом формате по следующему плану:

для психических расстройств и заболеваний:

- история;
- этиология;
- патогенез;
- формы заболевания;
- основная симптоматика;
- диагностика;
- коррекция;
- прогноз развития;
- возрастные проявления.

для расстройств психических процессов:

- характеристика нарушения;
- диагностика;
- встречаемость при заболеваниях;
- возрастные проявления.

Также были подобраны видеоматериалы и фрагменты произведений художественной литературы (художественная психопатология) по каждому нарушению. Каждый испытуемый экспериментальной выборки получил весь подготовленный материал.

На следующем этапе исследования студенты были разделены на микрогруппы. За каждой микрогруппой было закреплено конкретное психическое нарушение, которое она должна была презентовать в ходе практического занятия в соответствии с предложенным планом. В ходе «презентации» нарушения проводился групповой анализ предложенных видеоматериалов и художественных произведений.

На протяжении всего учебного курса в контрольной и экспериментальной выборках исследования производилась оценка знаний контрольными и оценочными методами. В качестве оценочных средств знаний студентов, полученных за время изучения курса, выступали: тестовые задания по каждой изученной теме; самостоятельный анализ предложенного ви-

деофрагмента или художественного произведения на предмет основной симптоматики нарушения; итоговый контроль. Данные методы отражают результативность выбранных организационных компонентов и позволяют следить за ходом формирования профессиональных компетенций.

Завершающий этап исследования представлен итоговой оценочной шкалой, позволяющей оценить уровень сформированности компонентов профессиональных компетенций студентов.

Е. В. Старченко предлагает три уровня оценивания – пороговый, средний и повышенный, которые могут служить показателем уровня развития как отдельных компонентов компетенции, так и компетенции в целом [5, с. 176].

Пороговый уровень характеризуется инертным и шаблонным характером познавательной деятельности, отсутствием профессиональной мотивации и ценностной профессионально-психологической установки к ней. Выполняемые действия (анализ видеоматериалов, текстов, выполнение тестовых заданий, участие в представлении выданных заданий) осознаны частично, целенаправленность их неустойчива. Не развито рефлексивное, логическое мышление, многое понимается интуитивно. Действия ограничиваются механическим решением шаблонных задач с отработанными решениями по алгоритму.

Средний уровень характеризуется достаточными теоретическими и практическими знаниями. Самостоятельная деятельность зависит от требований преподавателя и мотивирована необходимостью выполнения учебных заданий и получения хороших оценок. Студент осознает цели и результаты своей деятельности, однако направленность на саморазвитие, самоанализ и самосовершенствование полностью не сформирована; склонность к творческой самостоятельности и научно-исследовательской работе отсутствует. Действия направлены на решение задач диагностического типа, предусматривающих выбор оптимального решения из уже имеющихся вариантов, т. е. задач с коррекцией имеющегося алгоритма.

Повышенный уровень – высокий уровень теоретических и практических знаний, получение которых детерминировано осмысленным проектированием будущей профессиональной деятельности. Познавательная деятельность носит творческий самостоятельный характер, студент осознает цели и результаты своей деятельности. Сформирована направленность на саморазвитие, самоанализ, самосовершенствование и профессиональную рефлексию. Ярко выражена профессионально-психологическая установка на достижения и успех в профессиональной деятельности. Действия направлены на решение задач эвристического типа, требующих творческого и самостоятельного подхода, оригинальных решений. У студента сформирована положительная профессиональная направленность, ярко выражен профессиональный характер действий и устойчивая профессиональная мотивация.

Результаты выполнения всех видов заданий за время прохождения данного учебного курса согласуются с уровнями оценивания сформированности профессиональных компетенций следующим образом: пороговый уровень – 4–5 баллов, средний уровень – 6–8 баллов, повышенный уровень – 9–10 баллов.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что в экспериментальной выборке сформирован более высокий уровень профессиональной компетенции, опирающийся на практические умения и навыки, в то же время уровень знаний как теоретический компонент ниже, чем в контрольной выборке, что, в целом, согласуется с представлениями о профессиональных компетенциях как определенных практических умениях.

Таким образом, представленная в статье форма организации самостоятельной деятельности может быть использована при работе со студентами заочной и очной форм получения образования и позволяет в максимально ограниченные временные сроки вербально и визуально ознакомить студентов с основными нарушениями психики и сформировать элементарные практические навыки и умения в соответствии с выделенными профессиональными компетенциями.

Список использованных источников

1. *Зеер, Э. Ф.* Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–29.
2. *Хуторской, А.* Ключевые компетентности. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.
3. *Хуторской, А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
4. *Карпиевич, Е. Ф.* Самостоятельная работа студентов в современном университете / Е. Ф. Карпиевич // Самостоятельная работа и академические успехи. Теория, исследования, практика: материалы пятой междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 24–25 марта 2005 г.). – Минск: ПроPILEI, 2005. – С. 20–28.
5. *Старченко, Е. В.* Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов [Текст] / Е. В. Старченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Занев. площадь, 2014. – С. 173–182.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

Т. Е. Черчес

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

Е. С. Нелюб

Минский государственный медицинский колледж, Минск

T. Cherches

Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

E. Nelyub

Minsk State Medical College, Minsk

УДК [159.942:159.923.2]-057.875

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ИННОВАЦИОННЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ

FEATURES OF RESISTANCE AND EMOTIONAL STABILITY IN STUDENTS WITH DIFFERENT INNOVATIVE POTENTIAL

В статье представлены результаты исследования роли жизнестойкости и эмоциональной устойчивости в реализации инновационного потенциала студентов. Были выявлены значимые различия в уровнях и содержательных характеристиках жизнестойкости и эмоциональной устойчивости у студентов с различным инновационным потенциалом. Полученные данные могут быть использованы для оптимизации процесса обучения в инновационной образовательной среде вуза.

Ключевые слова: жизнестойкость; эмоциональная устойчивость; инновационный потенциал.

The article presents the results of a study of the role of resilience and emotional stability in the implementation of students' innovative potential. Significant differences were revealed in the levels and content characteristics of resilience and emotional stability among students with different innovative potential. The obtained data can be used to optimize the learning process in the innovative educational environment of the university.

Keywords: vitality; emotional stability; Innovation potential.

Одной из главных стратегий развития страны в настоящее время выступает инновационная стратегия, что обусловлено ключевыми международными тенденциями, процессами глобализации и возрастающей конкуренцией. Между тем данная стратегия подразумевает не только новые способы деятельности и создание инновационных продуктов, но и определенные

личностные качества у специалистов, которые задействованы в инновационной сфере. Современный этап развития общества предъявляет к человеку специфические требования, обеспечивающие активное участие в инновационных процессах.

Под инновационным потенциалом личности понимается характеристика индивидуальных психологических особенностей человека, которая лежит в основе способности успешно выполнять деятельность, направленную на разработку, внедрение и распространение новых идей, изделий, технологий, это системная характеристика человека, которая обуславливает способность создавать новые формы поведения и деятельности, а также способность к саморазвитию [1, с. 47]. В этом контексте инновационный потенциал личности выступает основой для конкурентоспособности будущего специалиста, что определяет значимость развития этого качества в период профессионального обучения в вузе. Когда студент включается в учебно-профессионализирующий процесс вуза, можно говорить о том, что он как личность в той или иной мере сформирован, определен в жизненных целях, планах и приоритетах. Нередко студенты не бывают готовы в полной мере к новым условиям развития и требованиям социальной ситуации. В этой связи возрастает роль жизнестойкости и эмоциональной устойчивости в студенческой среде. Повышение уровня данных компонентов у студента как субъекта образовательной деятельности вуза не только позволит осуществить психолого-педагогическую профилактику неэффективного преодоления неблагоприятных жизненных ситуаций и создать условия для построения жизненной перспективы, но и в полной мере реализовать свой инновационный потенциал [1, с. 46].

Инновационный потенциал личности студентов представляет собой способность в условиях образовательного процесса воспринимать, оценивать и осуществлять внедрение новых форм обучения, способность к позитивно-критическому восприятию новой информации, к формированию и высказыванию конкурентоспособных идей, нахождению решений нестандартных задач, новым методам решения традиционных задач [2].

В качестве критериев инновационного потенциала рассматриваются отношение и уровень готовности студентов к инновациям. Реализации инновационного потенциала способствуют свойства личности, которые выступать как основа для формирования инновационного поведения. Поскольку инновационная деятельность характеризуется новизной, неопределенностью и ответственностью за непредсказуемый результат, то такие личностные свойства как жизнестойкость и эмоциональная устойчивость, могут определять успешное инновационное поведение. При этом жизнестойкость определяет способности личности справляться со стрессовыми ситуациями с одновременным сохранением успешности деятельности и внутреннего баланса, а эмоциональная устойчивость позволяет контролировать соб-

ственное эмоциональное состояние в условиях внедрения инновационных форм обучения [3, с. 25].

В эмпирическом исследовании, проведенном в УО «Минский государственный медицинский колледж» и УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка», приняли участие 100 студентов в возрасте 17–20 лет. В ходе исследования были использованы следующие методики: анкета на определение типа готовности к инновациям И. О. Загашева; методика исследования отношения личности к инновациям (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко); «Опросник жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой); опросник нервно-психического напряжения» (НПН) Т. А. Немчина.

Результаты исследования инновационного потенциала студентов показали, что для них характерны различные уровни общего индекса инновативности, при этом количественно преобладает средний уровень, что свидетельствует о достаточной внутренней готовности восприятия нового, позволяющей преодолеть естественное сопротивление нововведениям. При этом выявлено значительное количество студентов с низким уровнем инновативности.

Наиболее выраженными типами готовности к инновациям у студентов являются готовность к инновациям при условии материального вознаграждения и готовность к инновациям при условии позитивного восприятия всего нового. Эти типы готовности к инновациям не способствуют в полной мере реализации инновационного потенциала личности, поскольку определяются внешними факторами (рис. 1). Следовательно, существует необходимость повышения инновационного потенциала студентов.

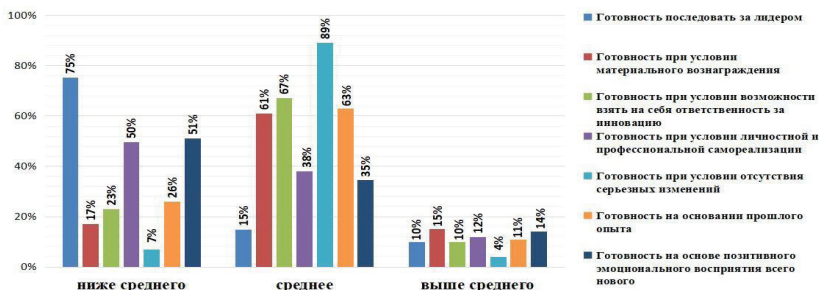


Рис. 1. Распределение студентов по выраженности типов готовности к инновациям (в %)

Общая жизнестойкость у студентов представлена преимущественно средним и низким уровнями выраженности, что свидетельствует о вероятности возникновения внутреннего напряжения при стрессе в процессе

инновационного обучения. Выраженность отдельных компонентов жизнестойкости, таких как вовлеченность, контроль и принятие риска, также представлена преимущественно средним и низким уровнями (рис. 2). Следовательно, большинство студентов нуждаются в психологическом сопровождении в условиях перехода от традиционных к инновационным формам обучения.

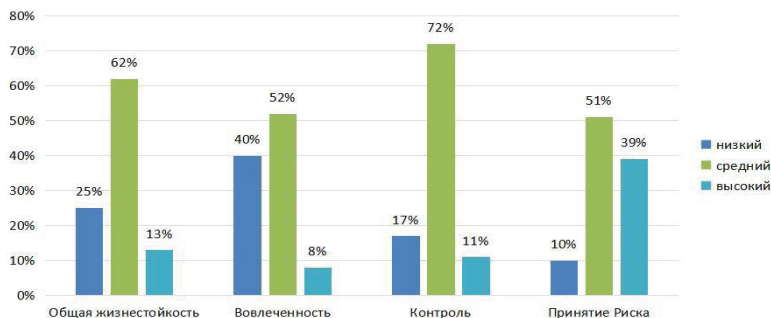


Рис. 2. Распределение студентов по уровням и показателям характеристик жизнестойкости (в %)

Исследование эмоциональной устойчивости выявило как характерные для большинства студентов низкую и среднюю степени нервно-психического напряжения, что свидетельствует об относительной сохранности характеристик психического и соматического состояния, ощущении психического комфорта, а также об активизации когнитивной деятельности на фоне менее выраженного эмоционального подъема. Установлено, что для большинства студентов характерен средний и низкий уровни психосоциального стресса, что свидетельствует об их достаточной эмоциональной устойчивости. Следует отметить, что у студентов наблюдается сочетание высокой удовлетворенности условиями жизни, жизненными потребностями с неудовлетворенностью жизнью в целом.

Анализ полученных результатов с помощью методов математической статистики и их интерпретация позволили сделать выводы о том, что жизнестойкость и эмоциональная устойчивость определяют инновационный потенциал личности студентов, поскольку существует взаимосвязь между характеристиками жизнестойкости и эмоциональной устойчивости студентов и такими критериями инновационного потенциала, как отношение и уровень готовности студентов к инновациям. Существуют значимые различия в уровне жизнестойкости и эмоциональной устойчивости у студентов с различным уровнем инновационного потенциала. У студентов с высоким инновационным потенциалом достоверно выше уровень креативности, стрессоустойчи-

вости, уровень риска ради успеха, уровни ориентации на будущее и общего индекса инновативности.

Проведенные нами исследования позволили сформировать психологический портрет студентов с высоким инновационным потенциалом, а также определить индивидуально-личностные характеристики студентов с низким инновационным потенциалом.

Студенты с высоким инновационным потенциалом обладают творческим мышлением, что позволяет им рассматривать проблемы под непривычным углом и находить нестандартные решения возникающих проблем. Способны прогнозировать свое будущее, за счет чего более уверены в собственных силах и готовы идти на риск, ведь риск оправдан. Они полностью вовлечены в выполняемую ими деятельность, благодаря чему способны добиваться максимально высоких результатов. Обладают высоким уровнем контроля и самоконтроля, что позволяет им вести людей за собой. Такие люди способны уверенно действовать даже в критических ситуациях, ибо имеют твердый стержень и уверенность в себе, менее подвержены психосоциальным стрессорам.

Для людей с высоким инновационным потенциалом при оптимизации важное значение имеет наличие возможности возглавить процесс внедрения инноваций, перспектива профессиональной и личностной самореализации. Они готовы поддержать инновацию при наличии схожего опыта, но они также в целом позитивно воспримут новые формы работы.

Студенты с низким инновационным потенциалом обладают низким уровнем жизнестойкости, мало заинтересованы в выполняемой ими деятельности, способны работать только по выученному шаблону и нуждаются в контроле. Не склонны к риску, живут настоящим, не задумываясь о перспективах. Они более подвержены психосоциальным факторам стресса, но, не обладая высокими стремлениями, у них более высокая удовлетворенность жизнью в целом. У людей с низким инновационным потенциалом достаточно приземленные запросы, поэтому они способны при минимальном уровне удовлетворять свои жизненные потребности и довольствоваться теми условиями жизни, в которых они находятся.

Человек с низким инновационным потенциалом более благоприятно будет воспринимать инновации только в том случае, если их внедрение не окажет никакого существенного влияния на выполняемую ими деятельность, или же при наличии признанного лидера, который распределит для каждого индивидуальные задачи и возьмет всю ответственность за процесс внедрения инноваций на себя [4, с. 49].

Разработанная и апробированная нами в Минском медицинском колледже программа показала высокую степень ее эффективности. Следовательно, можно сделать вывод о том, что повышение инновационного потенциала студентов может быть реализовано с использованием программы

оптимизации их жизнестойкости и эмоциональной устойчивости, разработанной с учетом выявленных в исследовании личностных характеристик студентов с различным инновационным потенциалом.

Список использованных источников

1. Ким, Т. Д. Многоуровневая модель инновационного потенциала профессионала и подходы к ее операционализации / Т. Д. Ким, Е. С. Первухина // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Психология. – 2010. – № 40. – С. 45–50.
2. Ключко, В. Е. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» / В. Е. Ключко, О. М. Красноядцева // Вестн. Томс. гос. ун-та. – 2010. – № 339. – С. 151–154.
3. Богомаз, С. А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С. А. Богомаз, Д. Ю. Баланев // Сибир. психол. журн. – 2009. – № 32. – С. 23–28.
4. Черчес, Т. Е. Соотношение жизнестойкости и готовности к инновационной деятельности у студентов / Т. Е. Черчес, Е. С. Нелюб // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: материалы V Междуна. науч.-практ. конф., Красноярск, 22 нояб. 2022 г. / Сибир. гос. ун-т науки и технологий; редкол.: Ю. Ю. Логинов (гл. ред.) [и др.]. – Красноярск, 2022. – С. 48–53.

(Дата подачи: 24.02.2023 г.)

И. А. Шарко

Белорусский государственный технологический университет,
Минск

Е. И. Бараева

Республиканский институт высшей школы, Минск

I. Sharko

Belarusian State Technological University, Minsk

Y. Baraeva

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 316.64:37.032

КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И РИГИДНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

COMMUNICATIVE TOLERANCE AND RIGIDITY TECHNICAL STUDENTS

В статье рассматривается проблема гибких навыков коммуникации как необходимого условия вхождения в профессиональную деятельность в сфере информационных технологий в современных реалиях. Проанализирована структура гибких, унифицированных

компетенций, особый акцент сделан на рассмотрении и изучении показателей коммуникативной толерантности, степени проявления ригидности в поведении у студентов технических специальностей.

Ключевые слова: коммуникативная толерантность; ригидность личности; гибкие навыки коммуникации; коммуникативная культура; информационные технологии; профессиональная деятельность.

The article deals with the problem of flexible communication skills as a necessary condition for entering professional activities in the field of information technology in modern realities. The structure of flexible, unified competencies is analyzed, special emphasis is placed on the consideration and study of indicators of communicative tolerance, the degree of manifestation of rigidity in behavior among students of technical specialties.

Keywords: communicative tolerance; rigidity of the personality; flexible communication skills, communicative culture; information Technology; professional activity.

Возрастающая роль информатизации общества приобретает статус системообразующей, подчиняя все сферы его жизнедеятельности: политической, социокультурной, включая образование, науку, интеллектуальную деятельность в целом. От информационной сферы зависят конституционная основа суверенного государства, его национальная, а также личная безопасность граждан.

Современный специалист наряду с профессиональными знаниями должен обладать личностной коммуникативной культурой, что подразумевает высокий уровень воспитанности и нравственности. Еще на этапе освоения профессиональной деятельности и вхождения в нее будущему специалисту в сфере IT технологий необходимо научиться устанавливать эффективные коммуникации с сокурсниками, преподавателями, презентовать знания и отстаивать свои инициативы, организовывать и координировать коллективную работу. А в профессиональной деятельности надпрофессиональные, гибкие, унифицированные компетенции обеспечат специалисту реализацию карьерных целей, новые возможности профессионально-личностного развития.

Специалисты сферы IT-технологий, имеющие дело с большими информационными потоками, должны обладать уверенностью в своих силах и способностью контролировать свои эмоции; способностью эффективно действовать в широком диапазоне ситуаций, в условиях прессинга; направленностью на достижение результата и энергетическим ресурсом для его достижения; способностью понимать чувства других людей и эффективно использовать это понимание при взаимодействии с ними и принятии решений, их затрагивающих; способностью убеждать других людей в необходимости изменения их точки зрения на проблемы; проницательностью, интуицией для принятия решений при столкновении с неточной или неполной информацией; совестливостью, способностью проявлять приверженность выбранному курсу перед лицом возникающих препят-

ствий, действуя при этом в соответствии с этическими нормами. Эти качества наряду с профессиональной компетентностью определяют конкурентоспособность специалиста.

Навыки гибкого реагирования на угрозы, успешного восстановления после ударов становятся особенно актуальными в аспекте информационной безопасности.

А. Г. Асмолов выделяет «три свойства мира, которые делают нас гибкими... – неопределенность, сложность и разнообразие». Поэтому так важно, чтобы «у людей были культурные инструменты овладения своим собственным поведением: в многомерном мире решения приходится принимать самому и самому отвечать за эти решения» [1].

Результаты поискового исследования и анализа структуры гибких компетенций определили направление изучения унифицированных компетенций – коммуникативной толерантности и ригидности.

Коммуникативная толерантность является одним из важных условий рационального взаимодействия между людьми. Это подтверждают многочисленные исследования А. Г. Асмолова, С. К. Бондыревой, В. В. Бойко, Б. С. Гершунского, М. Т. Громковой, П. Ф. Комогорова, А. Н. Лутошкина, Л. И. Маленковой, А. В. Мудрика, О. В. Скрыбиной, Л. И. Уманского и др.

Проблема открытости человека как психологической системы рассматривалась представителями гуманистической психологии (А. Г. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс и др.). Проблема коммуникативной толерантности нашла отражение в работах ряда отечественных и зарубежных исследователей: А. Л. Темницкого, Г. А. Андреевой, А. А. Бодалева, А. Н. Леонтьева, Г. Тарда, Д. Уотсона, Н. В. Мольденгауэра, Д. Мида, Е. И. Касьяновой, Н. И. Виноградовой, Е. Ю. Клепцовой, Г. Крайг, У. Джемса. Исследования ригидности в мышлении и поведении активно развиваются в работах Г. В. Залевского, Э. В. Галажинского.

Понятия «коммуникация» и «толерантность» формировались на протяжении долгого времени и представляют многогранное пространство для дискуссий. Согласно толковому словарю В. И. Даля, толерантность – это терпимое отношение к чему-нибудь, умение без вражды, терпеливо относиться к чужому мнению, характеру. По А. Г. Асмолову, толерантность может выражаться в трех пересекающихся значениях: терпимости, устойчивости, допустимого отклонения. То есть толерантность, являясь в первую очередь терпением в значении терпеливости (не терпимости!), выражает активную жизненную позицию личности, которая готова посмотреть на мир глазами другого человека [2, с. 167].

Ф. Г. Олпорт определил несколько параметров толерантности. Толерантный человек имеет потребность в определенности и готов выслушать любую точку зрения; менее педантичен и менее ориентирован на социальный порядок; способен давать более адекватные суждения о людях и склонен

к эмпатии; ответственен за свои действия; ощущает собственную безопасность и убежден, что с угрозой может справиться; обладает чувством юмора [3, с. 40–41].

Н. А. Астахова представляет толерантность в сочетании с важнейшими психолого-этическими составляющими личностных отношений и делает акцент на глубокое знание личностных особенностей, достоинств и недостатков; свободу, выражающуюся в дисциплине и чувстве долга [4, с. 40–41]. Е. Ю. Клепцова считает, что толерантность – это проявление механизмов терпения, проявляющихся в снижении чувствительности к объекту, в ситуациях расхождения в оценках, взглядах, вероисповеданиях, поведении людей [5, с. 36]. С. Д. Щеколдина выделяет мобильность поведения и смену действия с учетом меняющихся обстоятельств; способность нестандартно и вариативно решать проблемы; устойчивость социально-нравственных мотивов поведения личности в процессе взаимодействия с людьми различных социальных и этнических общностей [6, с. 36].

Как видим, понятие толерантности тесно связано с общением, коммуникацией. Коммуникация представляет собой обмен информацией. В словарях можно выделить несколько значений этого понятия: перемещение чего-либо с одного места на другое (широкий смысл); сообщать, передавать (от англ. *communicate*); социальное взаимодействие (от лат. *communico* – общее).

Мнения, что коммуникация – это не просто передача информации, придерживается и А. Н. Леонтьев, называя коммуникацию «системой целенаправленных и мотивированных процессов, обеспечивающих взаимодействие людей в совместной деятельности, процессах, актуализирующих социальные отношения и индивидуально психологические взаимоотношения и использующих для этого специфические средства, прежде всего языковые» [7, с. 46].

При общении с окружающими людьми человек проявляет толерантность, которую исследователи считают частной разновидностью коммуникации – коммуникативной толерантностью. В. В. Бойко представляет коммуникативную толерантность как «характеристику отношений личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных и неприемлемых психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [8, с. 14]. Американский психолог-исследователь Г. Крайг коммуникативную толерантность понимает как ценность социокультурной системы, как достойную черту характера, как внутренний стержень социопсихологического бытия, определяющий отношение человека к себе, к окружающему миру [9, с. 307]. Социолог А. Л. Темницкий рассматривает коммуникативную толерантность «как наиболее выраженный и значимый для большинства будущих специалистов... вид социальных отношений, проявляющихся в межличностных взаимоотношениях, в сложившихся нормах и практиках повседневной

учебной жизнедеятельности, и коллективных идентификациях». [10, с. 8]. Ряд российских авторов (Е. А. Балданова, В. В. Бойко, Е. С. Гребенец, Е. А. Калач, Е. Ю. Клепцова, Л. А. Николаева, О. Б. Скрыбина, С. Н. Толстикова, Л. П. Яцевич) в своих исследованиях приходят к убеждению, что коммуникативная толерантность является одним из значимых качеств профессионально зрелой личности. Учеными выделяются подструктуры, которые с незначительными различиями в наименовании встречаются в большинстве проанализированных исследований. Среди них когнитивный, эмоциональный (эмоционально-волевой), конативный (поведенческий, деятельностный) и мотивационно-ценностный (мотивационный, аксиологический) компоненты.

Ригидность (от лат. *rigidus* – жесткий, твердый) – невозможность личности адаптироваться к новым условиям, продиктованным объективными изменениями извне. Ригидность – это сложное многомерное свойство, поэтому относительно к человеку рассматривается на системной основе, во взаимосвязи личностных особенностей и поведения. Формирование ригидности происходит как во временном, так и пространственном направлении. Тем самым улавливается связь ригидности с избирательностью сознания, т. е. его непосредственной функцией.

Так, Г. В. Залевский рассматривает четыре уровня формирования ригидности и в соответствии с этим описывает типы личности. Первый – флексибельный тип личности, в пределах нормы, который характеризуется как умеренный или низкий. Второй – парциальное присутствие ригидности, которая резко повышается в условиях действия внутренних или внешних факторов и затрагивает лишь некоторые сферы личности. Третий – ригидность как устойчивое состояние личности, при котором уровень ригидности стабильно высокий и касается одной или нескольких сфер личности. Четвертый – стабильно высокий общий уровень ригидности, охватывает все стороны жизнедеятельности, выступает тотальной характеристикой личности [11, с. 18].

Названные уровни различаются степенью ригидности в структуре личности, ее желанием к усвоению новых впечатлений, знаний или, наоборот, неприятию к новшеству. Г. В. Залевский вводит такое понятие, как «фиксированная форма поведения», т. е. повторяющиеся и продолжающиеся акты поведения в ситуациях, которые требуют их прекращения или изменения. Наблюдается противоборство внутреннего и внешнего, поведение обуславливается в основном внутренним состоянием личности без учета требований внешней ситуации. Так формируется состояние фрустрированности, нарушения равновесия между потребностью и реальностью. По мнению Э. В. Галажинского, «ригидность может вывести человека за пределы не только устойчивых поведенческих схем, но и за пределы жизненных обстоятельств, деятельность в которых предполагает трансформацию фиксированных форм поведения» [12, с. 50].

Таким образом, для ригидной личности характерны отказ от свободы в поиске смысла актуальных взаимоотношений с миром, отчужденность от реальности, стереотипизация мышления, низкий уровень эмоционального включения, субъективный контроль. Иначе говоря, исследователи склонны выделять показатели общесистемного качества ригидности, основанного на степени открытости-закрытости.

Вышесказанное позволило определить процедуру пилотажного исследования – изучение коммуникативной толерантности и ригидности у студентов технических специальностей. На первом этапе были изучены показатели коммуникативной толерантности и степень проявления ригидности у студентов. Второй этап исследования был направлен на установление взаимосвязи между коммуникативной толерантностью и ригидностью. В исследовании приняли участие студенты специальности программного обеспечения информационной безопасности мобильных систем факультета информационных технологий УО «Белорусский государственный технологический университет». Выборку составила группа из 31 респондента – студентов первого курса в возрасте от 16 до 23 лет.

В качестве диагностического инструментария изучения коммуникативной толерантности была выбрана методика В. В. Бойко, которая позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения. Коммуникативная толерантность анализировалась на основании 9 шкал («неспособность принимать индивидуальность других людей», «склонность рассматривать себя в качестве эталона при оценках других людей», «категоричность или консервативность в оценках других людей», «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров», «склонность переделывать и перевоспитывать партнера», «склонность подгонять партнеров под себя, делать их удобными», «неспособность прощать ошибки партнеру, даже непреднамеренно причиненные неприятности», «нетерпимость к дискомфортным состояниям окружающих», «низкие адаптационные способности во взаимодействии с людьми»), которые указывают на определенные поведенческие признаки личности. При ответе используются баллы от 0 до 3. Чем больше баллов по конкретному признаку набирает испытуемый, тем меньше он терпим к людям в данном аспекте отношений, тем сложнее ему наладить с ними эффективный процесс общения. И наоборот, чем меньше баллов по тому или иному признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по выбранному аспекту отношений.

Для изучения уровня ригидности у студентов была выбрана методика Г. Айзенка, включающая тест-опросник с 50 вопросами, на каждый из которых необходимо было дать только один ответ – «да» или «нет». Каждый ответ, совпадающий с ключом к тесту, кодировался в один балл. В зависи-

мости от количества набранных баллов определялся уровень ригидности испытуемого.

Исследование взаимосвязи коммуникативной толерантности и ригидности у студентов осуществлялось с помощью статистического *U*-критерия Манна – Уитни. Данный критерий представляет непараметрическую альтернативу *t*-критерия для независимых выборок, используется для оценки взаимосвязи между двумя параметрами по уровню признаков, измеренных количественно и позволяет выявлять различия в группах с малой выборкой. Преимущество его состоит в том, что исследователь отказывается от предположения нормальности распределения и одинаковых дисперсий, но учитывает факт необходимости измерения данных как минимум в порядковой шкале.

Результаты проведенного пилотажного исследования коммуникативной толерантности студентов свидетельствуют, что для первокурсников специальности программного обеспечения доминирующим показателем низкой коммуникативной толерантности является фактор «неспособность принимать индивидуальность других людей». Достаточно высокими оказались результаты респондентов по факторам «склонность рассматривать себя в качестве эталона при оценках других людей», «неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров» и «неспособность прощать ошибки партнеру, даже непреднамеренные». При этом студенты проявляют терпимость к дискомфортным физическим или психическим состояниям, вызванным болезнью, отсутствием настроения у других; способны принимать партнеров по общению с разными характерами, привычками, не стремясь их переделать; способны приспосабливаться к другим участникам процесса общения.

Полученные данные констатируют о недостаточно выработанных у первокурсников исследуемой выборки поведенческих компонентах, обеспечивающих оптимизацию межличностного взаимодействия. Можно определить такой подход к коммуникации как индифферентный, отличающийся, с одной стороны, терпимостью, с другой – отчужденностью, что может приводить к кратковременности отношений в силу их формальной основы.

Уровни ригидности студентов измерялись по трехмерной шкале: 0–13 баллов – мобильный; 14–27 баллов – проявление отдельных черт ригидности и мобильность (интернальность); 28 и более баллов – ригидность.

Итоги исследования показали, что респондентам выборки не свойственна мобильность (0 человек). Черты ригидности и мобильности (интернальности) выявлены у 59 % студентов. Для этой категории студентов характерна пластичность, которая подразумевает быстроту приспособления к изменяющейся ситуации; уверенность в себе, но чувствительность к неприятностям, способность к импульсивным действиям; полнота погружения в процесс общения; легкая концентрация внимания. Такие студенты

легче адаптируются к новым условиям образовательной среды; проживанию в другом городе и в общежитии. Они быстрее находят общий язык с сокурсниками, соседями по комнате, им легче взаимодействовать с преподавателями. Ригидность выявлена у 41 % респондентов. Она проявляется в неподатливости изменениям, вводимым новациям, слабой переключаемости с одного вида работы на другую. Такие студенты зависимы от окружающих, у них недостаточно развито чувства юмора, они испытывают трудности в принятии самостоятельных решений; им требуется значительное время для вхождения в общение в коллективе и адаптации к образовательному процессу УВО.

Вместе с тем контент-анализ ответов испытуемых выявил, что студенты стремятся придерживаться принципов, основанных на чувстве долга, испытывают потребность доводить начатое дело до конца, сдерживать данные обещания.

Статистические расчеты показали наличие взаимосвязи между коммуникативной толерантностью и ригидностью.

Результаты проведенного пилотажного исследования, безусловно, не могут быть экстраполированы на всех студентов технических специальностей. Однако анализ данных позволяет определить направление дальнейшего исследования индивидуально-психологических особенностей студентов, определяющих их способности перестраивать свое поведение в соответствии с необходимостью, изменять стереотипы (трансформироваться) и, говоря, словами академика А. Г. Асмолова, «быть готовым к тому, чего не может быть, то есть к преадаптации». Потребность в преадаптации указывает на целесообразность разработки системной программы по эффективному формированию гибких, унифицированных компетенций у студентов технических специальностей с учетом специфики их профессиональной деятельности в будущем.

Список использованных источников

1. Асмолов, А. Г. Правила сотворения мира. Будь готов к тому, чего не будет. Беседа с психологом Александром Асмоловым [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов // Интервью «Новой газете» № 68 от 1 июля 2020. – Режим доступа: <https://novayagazeta.ru/articles/2020/06/29/86070-pravila-sotvoreniya-mira>. – Дата доступа: 19.01.2023.
2. Асмолов, А. Г. 21 век: психология личности в век психологии / А. Г. Асмолов // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность, коммуникация, толерантность / под ред. В. И. Кабрина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 262 с.
3. Олпорт, Ф. Г. Природа предубеждения / Ф. Г. Олпорт // Век толерантности. – М., 2003. – № 6. – С. 39–50.
4. Асташова, Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений / Н. А. Асташова // Толерантное сознание и формирование толерантных от-

ношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.

5. Клепцова, Е. Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие / Е. Ю. Клепцова. – М.: Академ. проспект, 2004. – 176 с.

6. Щеколдина, С. Д. Тренинг толерантности / С. Д. Щеколдина. – М.: Ось-89, 2004. – 80 с.

7. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 392 с.

8. Бойко, В. В. Коммуникативная толерантность: метод. пособие / В. В. Бойко. – СПб.: СПбМАПО, 1998. – 24 с.

9. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

10. Темницкий, А. Л. Формирование коммуникативной толерантности студентов МГИМО: проявления и факторы [Электронный ресурс] / А. Л. Темницкий. – Режим доступа: <https://davaiknam.ru/text/a-l-temnickij-formirovanie-kommunikativnoj-tolerantnosti-stude>. – Дата доступа: 24.01.2023.

11. Залевский, Г. В. Филогенетические основы фиксированных форм поведения / Г. В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 1999. – Вып. 11. – С. 36–43.

12. Галажинский, Э. В. Психическая ригидность как интегральный показатель степени открытости психологической системы (в контексте проблемы самореализации личности) / Э. В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2001. – Вып. 14–15. – С. 48–52.

(Дата подачи: 23.02.2023 г.)

Т. Ю. Шлыкова

Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники, Минск

Е. И. Бараева

Республиканский институт высшей школы, Минск.

Д. В. Еременко

Белорусская государственная академия связи, Минск

А. В. Галецкий

Минский областной институт развития образования, Минск

T. Shlykova

The Belarusian State University of Informatics
and Radioelectronics, Minsk

Y. Baraeva

National Institute for Higher Education, Minsk

D. Yriomenko

Belarusian State Academy of Communications, Minsk.

A. Galetski

Minsk Regional Institute for the Development of Education, Minsk

УДК 159.9:62

ЦИФРОВАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

DIGITAL PSYCHODIAGNOSTICS OF REMOTE INTERACTION OF THE TEACHER AND STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

В статье рассматриваются проблемы и перспективы цифровой психодиагностики в исследовании дистанционного взаимодействия преподавателя и студентов, проводится обзор требований и условий реализации цифровой психодиагностики. Изложено содержание термина «цифровая психодиагностика», анализируются преимущества и ограничения подобной формы диагностики с точки зрения интерфейса компьютерных программ, особенностей взаимодействия с ним пользователя, обработки данных, интерпретации результатов, организации обратной связи. Сформулированы общие рекоменда-

ции для разработчиков компьютерного диагностического инструментария, предполагающего дистанционный доступ.

Ключевые слова: цифровая психодиагностика; компьютерная психодиагностика; дистанционное взаимодействие; учебный процесс; взаимодействия преподавателя и студентов; психологическое сопровождение дистанционного взаимодействия.

The article discusses the problems and prospects of digital psychodiagnostics in the study of remote interaction between a teacher and students, and reviews the requirements and conditions for the implementation of digital psychodiagnostics. The content of the term «digital psychodiagnostics» is outlined, the advantages and limitations of this form of diagnostics are analyzed from the point of view of the computer program interface, the features of user interaction with it, data processing, interpretation of results, organization of feedback. General recommendations are formulated for developers of computer diagnostic tools that require remote access.

Keywords: digital psychodiagnostics; computer psychodiagnostics; remote interaction; educational process; interaction between teacher and students; psychological support of remote interaction.

На современном этапе развития образования возможность эффективно преподавать на расстоянии становится реальностью для большинства высших учебных заведений, которые используют сеть с филиалами или привлекают удаленных специалистов для чтения узкоспециализированных дисциплин.

Тенденции развития образования, глобализация, слияние и сокращение структурных подразделений, электронный документооборот, рост удаленных учебных работ и более гибкие условия работы, расширение диапазона коммуникационных педагогических технологий создают условия, при которых преподаватели и их студенты не локализованы в одном месте, а распределены по разным городам и даже странам. Это серьезно влияет на качество учебного процесса в учебном заведении. Многие из традиционных навыков преподавания и взаимодействия больше не работают, и преподаватели начинают осознавать необходимость поиска или разработки новых педагогических стратегий и методов обучения, основанных на специфике дистанционного взаимодействия.

Дистанционное взаимодействие персонала изучалось в рамках анализа производительности труда и оценки прибыли компаний, а также в целях обоснования производственной необходимости удаленной работы сотрудников и экономии ресурсов при внедрении смешанного (онлайн- и офлайн-контакта работников) делового общения [1–3]. Однако специальных психологических исследований дистанционного взаимодействия преподавателей и студентов проводилось мало и их эмпирических данных недостаточно для построения психологического сопровождения, создания практических рекомендаций и предложений по организации и оптимизации дистанционного

педагогического взаимодействия в учебном процессе. Дефицит информации по заявленной проблеме определяет необходимость целенаправленного исследования психологических проблем взаимодействия преподавателей и студентов в учебном процессе современного вуза и поиска оптимальных психодиагностических инструментов.

Специалисты отмечают, что качественный скачок в области психодиагностики, связанный с использованием информационных технологий, приводит к следующим результатам: к постепенному сближению клинического и статистического подходов, которые долгое время рассматривались как антагонисты; к интеграции психотерапевтических и организационных функций психолога-практика [2; 4–6].

Многие аспекты деятельности практического психолога, связанные с разработкой и использованием групповых данных, все более остро нуждаются в информационных технологиях. Это на практике ярко показывает организация и проведение мониторинга состояния психологического здоровья субъектов различных сфер деятельности [2].

В современной психодиагностике активно применяются анализ данных, инженерия знаний и интернет-технологии. Эти информационные технологии определяют ключевые направления развития компьютерной психодиагностики, способствуя решению следующих психодиагностических задач:

1) создание психодиагностических методик на основе технологии анализа данных в рамках традиционной психометрической парадигмы, на основе субъектной парадигмы анализа данных в рамках психосемантического подхода;

2) конструирование психодиагностических экспертных систем для прогноза поведения в рамках нетрадиционных подходов, например, опирающиеся на внешние критерии в рамках стохастического (вероятностного) подхода (прецедентные экспертные системы);

3) создание методического инструментария психодиагностики, использующего компьютер в качестве организатора психодиагностических стимулов, т. е. реализация систем адаптивного, игрового, дистанционного, мультимедийного тестирования и психофизиологических проб;

4) разработка компьютерных интерпретаторов результатов тестирования, моделей прогноза на основе технологии инженерии знаний (введение в процедуру психодиагностики компьютерных программ с опытом работы эксперта-психолога);

5) разработка цифровых инструментов для психологического сопровождения конкретных видов деятельности (например, отбора педагогических кадров, обучения, консультирования, инструктирования и др.);

6) создание оболочек-конструкторов для компьютеризации (визуального конструирования) различных компонентов, важных в практической работе психологов (методик, профилей, интерпретаторов и т. д.) [6].

Современные возможности компьютерной техники, такие как способность работать с динамической графикой, статическими и движущимися видеоизображениями и высококачественным звуком, могут кардинально изменить организацию и содержание психодиагностической деятельности практического психолога. Например, это позволяет создавать новый инструментарий в виде моделей, максимально приближенных к реальной деятельности. Наиболее полно данный аспект проявляется в мультимедиа-системах виртуальной и дополненной реальности (virtual reality – VR). Тут с помощью специального оборудования обследуемый может быть «перемещен» в смоделированный компьютером мир. Подобные системы допускают групповое присутствие и взаимодействие в виртуальном мире.

На основе информационных технологий сегодня разрабатываются различные инструменты, обеспечивающие поддержку профессионального роста практического психолога. Однако ни один из подходов не позволяет решать проблему комплексно – обеспечивать одновременно интерактивность доступа молодого специалиста к знаниям профессионалов и полноту необходимых ему знаний в области диагностики и консультирования.

Компьютерное психологическое тестирование является особой областью психодиагностики, которая требует учета специфических условий интерпретации и применения результатов [3; 4]. В конце XX в. за рубежом появляются стандарты проведения подобного рода процедуры (AERA, APA, NCME).

Обобщая накопленный опыт в этой области, следует изложить особенности – основные преимущества и ограничения цифровой и, в частности, дистанционной психодиагностики.

Достоинства цифровой психодиагностики:

1. Повышение показателей эффективности работы специалистов-психодиагностов за счет высокой скорости обработки данных и оптимизации пути получения результатов тестирования. Сокращение временных затрат и экономия профессиональных ресурсов специалиста определяют экономическую значимость внедрения цифровой психодиагностики в психологическую практику и научно-исследовательскую деятельность.

2. Освобождение психолога от энергоемких рутинных операций и предоставление специалисту возможности сконцентрироваться на решении сугубо профессиональных задач, осуществлять творческий подход и проявлять профессиональную зрелость.

3. Увеличение точности регистрации результатов и возможности исключить ошибки обработки исходных данных, характерных для ручных методов расчета выходных показателей, и, как следствие, повышение четкости, тщательности и чистоты психологического исследования. Возможность получить точные и полные сведения избавляет специалиста от необходимости расширять выборку и проводить повторные испытания.

4. Возможность одновременного тестирования многих испытуемых, что позволяет выполнить в короткий срок массовое психодиагностическое исследование. На современном этапе экспресс-исследования могут быть полноценными преимущественно за счет цифровой психодиагностики, которая позволяет осуществить краткосрочную процедуру с предоставлением материалов завершеного исследования, включая развернутые интерпретации, выводы и рекомендации.

5. Стандартизация условий психодиагностического исследования за счет типичного единообразного инструктирования испытуемых и предъявления заданий вне зависимости от индивидуальных особенностей исследуемого и экспериментатора, что позволяет несколько нивелировать субъективный фактор и повысить объективность данных.

6. Возможность использования пакетов современных автоматизированных методов математической статистики позволяет снизить вероятность ошибок, характерных при их ручной обработке.

7. При исследовании познавательных процессов информационные технологии позволяют обеспечить четкий контроль времени, реакции испытуемых и стандартизацию предоставления стимулов.

8. Конфиденциальность автоматизированного тестирования обеспечивает возможность для испытуемого быть более откровенным и естественным во время эксперимента.

9. Обеспечение обратной связи для широкого круга испытуемых в формате результатов с рекомендациями по коррекции или развитию, например, тех или иных ситуаций педагогического взаимодействия.

10. Возможность распространять опыт работы психологов за счет компьютерной интерпретации результатов тестирования.

11. Оптимизация хранения и накопления информации в самых разных формах, что осуществляется благодаря заполнению базы данных испытуемых, являющейся неотъемлемым атрибутом любой автоматизированной методики. Это могут быть данные об испытуемом, показатели тестирования, интерпретации и выводы в форме иллюстраций; благодаря систематизации хранения информации психологи освобождаются от проблемы «утраты» психодиагностической информации, характерной для тестирования с помощью «ручных» тестов,

12. Возможность создать разные варианты отображения заданий, что облегчит предоставления информации для испытуемых.

Недостатки цифровой психодиагностики:

1. Необходима рестандартизация (компьютеризирование некоторых методик ведет к существенному изменению их диагностических качеств, прежде всего валидности и надежности).

2. Результаты, полученные автоматизированным путем, могут быть чрезмерно обобщенными.

3. Унифицированная обратная связь может быть неверно истолкована, важно понимать, кто будет ее читать и адаптировать тексты и подачу под него или закрывать доступ не психологам.

4. Возможный пробел в компьютерной грамотности испытуемых или психологический барьер во взаимодействии с компьютером.

5. Некорректные формулировки, которые могут быть по-разному истолкованы испытуемыми, что может исказить результаты исследования.

6. Неадаптированный внешний вид диагностики может отвлекать испытуемого от его прохождения.

Некоторые тесты в принципе не могут быть переведены в компьютерный режим [1; 3–6].

При необходимости в процессе реализации психодиагностической процедуры применяются следующие методы и технологии, облегчающие восприятие информации:

- создание текстового описания всех материалов для получения гибкости методик в разных обстоятельствах, а также для того чтобы в любой момент была возможность их преобразовать в удобный вид для конкретных пользователей систем;

- создание материалов, которые возможно представить в различных вариациях без потери визуальной или содержательной составляющей, предусмотреть возможность масштабирования текста и изображений без потери качества и смысла;

- применение программных средств, обеспечивающих возможность ответа на стимульный материал альтернативными способами, в том числе виртуальных лабораторий и симуляционных технологий;

- применение технологий дистанционного взаимодействия для передачи дополнительных инструкций, обработки обратной связи, ответов на вопросы испытуемых, организации различных форм работы исследователя с испытуемыми, в том числе с использованием сервисов мгновенного обмена сообщениями, видео- и аудиоконференции, которые могут быть использованы для проведения виртуальных обзорных занятий по подготовке сотрудников к исследованию с возможностью взаимодействия всех участников дистанционной психодиагностики;

- применение технологий дистанционного взаимодействия для проведения обратной связи и анализа диагностического процесса, сопровождающих тренингов, организации совместной работы.

Выводы и рекомендации.

1. Создание комплексов методического инструментария, предназначенных для цифровой психодиагностики в учебном процессе, должно опираться на теоретические и эмпирические исследования. Включение в комплекс методик должно быть научно обоснованным, а методики связаны единой

концепцией. Это позволит разработать четко структурированные рекомендации, ориентированные на решение конкретных проблем.

2. Реализация цифровой психодиагностики в дистанционной форме без непосредственного присутствия психолога имеет специфику. Вместе с тем интерпретация психодиагностических результатов, полученных дистанционно, должна соответствовать общим правилам и принципам формулирования психологического заключения. При интерпретации результатов исследования, формулировке выводов, написании заключения и рекомендаций следует учитывать особенности, характерные для дистанционного обследования.

3. Следует понимать ограничения применения цифровой психодиагностической программы – находятся ли результаты исследования в открытом доступе. Свободный доступ к результатам исследования обязывает готовить несколько вариантов интерпретаций для разной аудитории желающих ознакомиться с информацией (для преподавателей, студентов, психологов или других специалистов). В некоторых случаях рекомендуется ограничить доступ к программе для обеспечения безопасности испытуемого и предупреждения нецелевого использования результатов диагностики.

4. Первичное использование бланковой методики в цифровой психодиагностике требует установления новых норм. Рекомендуется предоставлять испытуемому информацию о надежности, валидности, стандартизации компьютерных методик и квалификации экспертов, участвующих в разработке заключений и рекомендаций. Эти сведения необходимо предоставить по запросу испытуемых и обеспечить доступ к соответствующим страницам [6; 7].

5. Рекомендуется уделить особое внимание инструкциям к методикам в рамках цифровой психодиагностики, которая проводится дистанционно. Инструкции должны быть четко структурированы, содержательно наполнены и понятны, поскольку участник обследования не может получить дополнительные пояснения. Желательна процедура апробации инструкций до введения программы в использование. Инструкции должны содержать указания относительно настроек технических параметров компьютера, предназначенного для тестирования, а также требования к условиям, в которых будет находиться испытуемый (расстояние от экрана, высота стула, освещение, изоляция от других людей, посторонних шумов и отвлекающих факторов и т. п.).

6. Необходимы дополнительные теоретические и эмпирические исследования, направленные на изучение применения дистанционной цифровой психодиагностики, условий ее безопасности и этических аспектов.

Компьютерные психодиагностические методики становятся наиболее предпочитаемыми и распространенными инструментами психологов, проводящих исследование испытуемых в современной высшей школе. Их раз-

работка предполагает создание систем, конструирующих диагностическое заключение по результатам исследования конкретного испытуемого в виде связного и непротиворечивого текста, достаточно полно отражающего психологические параметры, измеряемые тестом. Цифровая психодиагностика при помощи инфокоммуникационных технологий наиболее оптимальна для исследования дистанционного взаимодействия в учебном процессе. Применение компьютерных программ в психодиагностике унифицирует процедуру исследований, уменьшает нагрузку на специалиста психолога, расширяет возможности по подбору групп испытуемых и оптимизирует процедуру исследования в рамках учебного процесса.

Список использованных источников

1. *Дворникова, Т. А.* Проблемы современной психодиагностики в образовании / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина. – СПб., 2017.
2. *Донцов, Д. А.* Методология и методики психологического исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста / Д. А. Донцов, П. В. Сабанин // Наука. Мысль. – 2016. – № 6–2. – С. 49–70.
3. Методологические аспекты изучения эффективности компьютерной психодиагностики / Б. В. Иовлев [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. – 2006. – № 2. – С. 115–123.
4. *Червинская, К. Р.* Технология разработки компьютерных методик для клинической психодиагностики / К. Р. Червинская, О. Ю. Щелкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 6. – 2004. – Вып. 3. – С. 120–125.
5. *Сабанин, П. В.* Индивидуальная и групповая психодиагностика с помощью компьютерных диагностических программ / П. В. Сабанин // Наука. Мысль. – 2014. – № 12. – С. 40–45.
6. Психодиагностика: справочник практического психолога / Ю. М. Забродин, В. Э. Пахальян. – М.: Эксмо, 2010. – 448 с.
7. *Анастази, А.* Психологическое тестирование / А. Анастази, С. Урбина. – СПб., 2009.

(Дата подачи: 27.02.2023 г.)

К. Я. Янушкевич

Гимназия-колледж искусств имени И. О. Ахремчика, Минск

Е. И. Бараева

Республиканский институт высшей школы, Минск

K. Yanushkevich

I. Akhremchik Gymnasium-College of Arts, Minsk

Y. Baraeva

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

THE PROBLEM OF PERSONAL CREATIVITY IN ARTISTIC PROFESSIONS: A PSYCHOLOGICAL ASPECT

В статье раскрывается проблема креативности личности в сфере искусства. Рассмотрены подходы в изучении креативности как процесса и результата, характеристики творческого мышления. Особый акцент сделан на описании психологического портрета личности художника, трудностях его профессиональной самоактуализации. Приводятся результаты изучения представлений преподавателей о направлениях оптимизации педагогической деятельности с обучающимися с художественной направленностью.

Ключевые слова: креативность личности; творческая деятельность; самоактуализация; творческое мышление; художественная одаренность; психологический портрет одаренной личности; профессиональная деятельность.

The article deals with the issue of a person's creativity in the artistic sphere. Approaches to studying creativity as a process and a result, as well as aspects of creative reasoning, are taken into account. The psychological profile of the artist's personality and the challenges he faces in realizing his career potential are described in detail. The findings of a survey of teachers' suggestions for optimizing pedagogical activity with students in artistic fields are provided.

Keywords: personal creativity; artistic ability; self-actualization; creative thinking; artistic talent; psychological portrait of a gifted individual; professional activity.

Научный интерес в изучении креативности представляется исследователям важным в силу осознания ее как фактора развития человечества, его тотального выживания. Креативность, по утверждению А. Маслоу, является важным вопросом национальной политики, поскольку творчество как ценность на уровне личности способствует ее росту, самоактуализации, а на государственном уровне обеспечивает развитие общества, его движение вперед.

Активное научное изучение вопросов формирования творческой личности начинается в первые десятилетия XX в. В это время в художественной деятельности происходит бурное развитие многочисленных стилей и направлений, которые начинают быстро сменять и дополнять друг друга, так называемые «измы» (символизм, синтетизм, модернизм, фовизм, супрематизм, кубизм и т. д.), появляются научные работы и исследования по теме творчества и креативной личности.

Пик изучения проблемы творчества приходится на середину и вторую половину XX в. – время бурного развития абстрактного экспрессионизма, экзистенциализма, кинетизма, оп- и поп-арта, концептуализма. На первый план выходит не анализ продуктов искусства в чистом виде, а именно мышление вместе с креативом художника.

В настоящее время термин «творчество» понимается достаточно широко: как феномен развития, обновления, потенциал будущей адаптации (А. И. Субетто), специфическая активность человека по преодолению отчуждения от природы (В. М. Вильчек), как механизм развития (Я. А. Пономарев).

Творчество – деятельность человека, созидаящая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью. Творческий процесс может рассматриваться через реорганизацию имеющегося опыта по формированию на его основе новых комбинаций. Я. А. Пономарев, предлагая целостную концепцию творчества как психического процесса, выделяет креативность как один из аспектов творческого потенциала личности. Подобные точки зрения высказывают М. Боден (индивидуально-личностная и историческая креативность), Е. Пикард (индивидуально личностная и общественная креативность) [1].

По мнению М. В. Нешумаева, процесс развития креативности заканчивается отрицанием подражательной продукции и нейтральным отношением к бывшему идеалу [2]. Из этого следует, что творец-художник должен сделать выбор, покидая мастерскую своего учителя: оставаться подражать или переходить к своему индивидуальному и оригинальному стилю деятельности. То есть творчество рассматривается как построение новых возможностей для культуры в целом, креативность же определяется отношением непосредственно к субъекту, а также как потенциал, внутренний ресурс человека. Креативность – способность человека поражать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняющиеся от традиционных схем мышления. Творчество – способность находить новые решения проблемы, подчеркивая индивидуальность [3].

Распространенным среди исследователей является рассмотрение креативности в четырех основных аспектах: креативный процесс, креативный продукт, креативная личность и креативная среда. Причем данные подходы используются как комплексно, так и в отдельности [4].

Существует несколько направлений в теории творчества и творческой личности: психоаналитическая (З. Фрейда), когнитивная (Дж. Келли), теория творчества в гештальт-психологии, гуманистические теории (К. Роджерса и А. Маслоу), творческая теория Д. Б. Богоявленской, теория развития творческой личности (Г. С. Альтшуллера) и т. д.

Творчество и его продукт – произведение искусства – влияют на эмоционально-волевую сферу, на познавательные психические процессы, определяют особенности психологического прогресса личности.

В психологии рассматриваются три теоретические концепции влияния искусства на человека. Первое – это восприятие искусства. Второе – это чувство, которое вызывает творческий акт, его эмоциональная составляющая. Третье – это воображение или фантазия.

По мнению Л. С. Выготского, искусство основано на единстве чувства и фантазии. Но сама эстетическая реакция возникает именно в процессе восприятия произведения искусства, которая получила условное название «катарсис» – духовное очищение и разрядка, происходящие в процессе сопереживания. Психологический механизм катарсиса детально исследован и описан Л. С. Выготским в его работе «Психология искусства». «...для того и другого необходим еще и творческий акт преодоления этого чувства, его разрешения, победы над ним...» [5, с. 385].

Так, художники стиля «сюрреализм» (С. Дали, Р. Маргритт, А. Массон, Х. Миро, М. Эрнст, Дж. Де Кирико, М. Мартинс и др.), на которых оказал сильное влияние психоанализ, пытались проникнуть в своих работах в подавленный мир бессознательного и высвободить культуру от логики и рассудка. Человек тянется к произведениям искусства по причине того, что одной из функций творчества является компенсация. Благодаря этой функции есть возможность переживать множество эмоций, быть участником великих событий прошлого, ощущать себя естественной частью культуры.

В соответствии с чем проблемой становится не выполняемое индивидом задание, а его эмоциональное отношение к нему. Творческая личность пропускает через себя многие социальные аспекты. Возможно, именно поэтому в творчестве многих художников одними из лучших работ являются сюжеты, где автор всецело погружался в проблематику вопроса, в остро социальный или политический контекст. В этих работах художники выходят за границы собственного разума, отдаваясь полностью чувствам и переживаниям. Данную теорию можно видеть на примере стилей романтизма и реализма: в серии работ портретов пациентов клиники Сальпетриер (1822–1823), «Плот Медузы» (1818–1819) Т. Жерико; «Резня на Хиосе» (1824) и «Свобода на баррикадах» (1830) Э. Делакруа; «Расстрел повстанцев в ночь на 3 мая 1808 г.» (1814) Ф. де Гойи; «Анжелюс» (1857–1859) Ж. Милле; «Бурлаки на Волге» (1870–1873) И. Репина; «Эмигранты» (1902) и «Земля» (1898) Ф. Рушица и др.

Если рассматривать многочисленные примеры художественной культуры, то большинство из них основано на отрицательных эмоциях, но в то же время через творчество идет преодоление негативного состояния и отношения самого творца, тем самым происходит освобождение от негативных переживаний и обретение надежды. При восприятии произведений искусства эмоции становятся личными, но при этом не теряют социального смысла. Так, в художественной работе Ж. Л. Давида «Смерть Марата» (1793) автор сразу же после убийства Жан-Поля Марата пишет картину, изображая убитого в позе Христа и переносит тем самым свою личную утрату друга и общественного деятеля в социальный контекст послереволюционной Франции. В данной картине задействована именно конструктивно-логическая идея.

Творческая деятельность требует от человека особых способностей и личностных качеств. В первую очередь эти способности связаны с когнитивной сферой, в частности с мышлением. Благодаря исследованиям Дж. Гилфорда, а также Э. де Боно, Г. Альтшуллера, С. Медника, Т. Бьюзена, Я. А. Пономарева и др., были определены такие характеристики творческого мышления, как образность, ассоциативность, беглость, гибкость, оригинальность [6].

В отличие от конвергентного мышления, ориентированного на однозначное и единственно верное решение, важнейшим интеллектуальным компонентом творчества является преобладание дивергентного мышления, которое предполагает множество одинаково правильных и равноправных ответов. С точки зрения Дж. Гилфорда, дивергентность – главный признак творческого мышления. Основные его факторы – беглость (способность к генерированию большого числа идей), гибкость (способность продуцировать разнообразные идеи), оригинальность (способностью генерировать нестандартные идеи), разработанность (способность усовершенствовать объект, добавляя детали), способность к обнаружению и решению проблемы.

В истории искусства можно наблюдать за набросками мастеров, которые находились в поисках наиболее сильного художественного воздействия, меняя композицию, тональность и ритм работы для выражения идеальной формы и тем самым проходили процесс диссоциации. Данную особенность можно наблюдать в серии литографических работ «Бык» (1946) П. Пикассо, где каждая новая литография является последовательным упрощением художественной формы, изменением деталей и минимализацией формы. Так, из первоначального реалистического наброска художник рисует абстрактный и лаконичный образ, выполненный всего несколькими линиями.

В исследованиях личностных особенностей людей, проявивших себя творчески, выделяют несколько подходов. Так, К. Мартиндэйл утверждает, что креативность является скорее генеральной чертой личности, а не множеством взаимосвязанных между собой личностных черт.

Другой подход связан с попытками исследователей определить некоторое множество личностных характеристик креативных людей. Например, М. Чихуентмихалин отмечает, что креативные личности содержат в себе одновременно на первый взгляд взаимоисключающие особенности: большую физическую энергию, но в то же время часто испытывают необходимость в покое и отдыхе; наивность и суровость; игривость и дисциплинированность; ответственность и безответственность; сочетание реальных представлений и фантазии; особенности поведения, характерные для экстравертов и интровертов; скромность и гордость; избегание стереотипов в реализации половых ролей; бунтарский дух и консерватизм; страсть к своей работе; переживание страданий и боли как результат открытости и чувствительности [7, с. 102].

Т. Амабайл и М. Коллинз приводят следующий перечень черт креативных личностей: самодисциплина в работе, способность отсрочить удовольствие, персеверативность в ситуациях фрустрации, независимость суждений, терпимость к неопределенности, высокая степень автономности, отсутствие половых стереотипов, интернальный локус контроля, склонность к риску, высокий уровень самоинициативы и стремление выполнить задание наилучшим образом. Так, Микеланджело четыре года (1508–1512) расписывал Сикстинскую капеллу площадью 40 на 13 метров. Альфонс Муха создал серию «Славянская эпопея» (1912–1928), которая состоит из 20 полотен, каждая размером 6 на 8 метров.

Проявление высших способностей в сфере искусства нередко связывают с психическими расстройствами [8].

Исследователи обнаруживают высокую силу Я у креативных личностей: в науке и искусстве (Р. Кеттелл), в литературе и архитектуре (Ф. Баррон). На силу Я креативной личности указывают также Х. Гоу и Г. Айзенк. Последний отмечает, что высокая сила Я коррелирует с высоким уровнем психопатологии, а высокая самоактуализация – с низким. Люди с низкими уровнями силы Я и психопатологии являются некреативными [9].

Историк и этнограф Л. Н. Гумилев в своих работах вводит термин «пассионарность» (аффект, страсть), под которым понимает «импульс» внеземного происхождения. В целом же психическое здоровье является важнейшим и необходимым условием для творчества личности. Нервные срывы, патологические состояния, скорее, являются следствием напряженной творческой деятельности, жизненных трудностей и непризнания [10].

Юношеский возраст является благоприятным периодом для развития творчества как устойчивой характеристики личности. Именно в это время развитие творческой деятельности выступает и как способление к самоизменению, самовыражению. Ряд когнитивных изменений, становление самосознания и стремление к самопознанию в юношеском возрасте стимулируют и активизируют проявление творческих способностей.

Одним из дискуссионных является вопрос о природе творческих способностей, их врожденном или социальном характере, в том числе о зависимости от характера и структуры деятельности. Нельзя не обращать внимание на тот факт, что влияние среды может быть настолько негативным (от черепно-мозговых травм до негативных психолого-педагогических воздействий), что при определенном стечении обстоятельств может блокировать созревание. Поэтому целесообразно говорить о некотором минимуме позитивных средовых влияний, и чем этот минимум выше, тем больше возможностей для реализации креативности личности в продуктах творчества [11].

Так, установлено, что занятия каким-либо видом художественного творчества повышает продуктивность мышления и в других областях, в частности, способствует увеличению числа технических изобретений. Например, художественная и техническая направленность Леонардо да Винчи, изобретение литографии Рембрандтом.

Развитию творческого мышления обучающихся будет способствовать овладение ими умениями словесно описывать способы решения задач, рассказывать о приемах работы, называть основные элементы изображения – композиция, ритм, колорит и т. д.

Важнейшей задачей образования в сфере искусства является совершенствование специальной профессиональной подготовки преподавателя к работе с обучающимися с художественной направленностью. Существующая потребность в такой подготовке была подтверждена группой специалистов, выполнивших в настоящем исследовании функцию оценки ситуации в сфере деятельности с обучающимися с художественной направленностью.

Экспертам предлагалась анкета, включающая ряд направлений и условий оптимизации педагогической деятельности педагога с обучающимися с художественной направленностью. Необходимо было оценить степень важности предлагаемых путей. Всего в анкетном опросе приняли участие 30 педагогов.

Анализ результатов экспертизы показал важность следующих направлений: внедрение методик выявления обучающихся с художественной одаренностью; разработка и внедрение методик стимулирования и развития художественной одаренности личности; повышение компетентности педагогов по вопросам психологии и педагогики одаренности в творческих видах деятельности; создание специальной материальной базы, необходимой в работе с одаренными обучающимися; дополнительное обучение педагогов в направлении развития профессионально важных качеств.

Описывая особенности психологического портрета обучающихся с художественной направленностью, преподаватели особо отметили эгоцентризм, конфликтность, завышенную самооценку, повышенную тревожность, уязвимость, перфекционизм. К основным трудностям в обучении педагоги отнесли «сложность устанавливать контакт», «нелегко найти ин-

дивидуальный подход», «сложно убедить в существовании других альтернативных точек зрения».

Как видим, в целом преподаватели отражают в профессиональном самосознании как особенности психологического портрета художественно одаренной личности, так и специфику педагогической деятельности с обучающимися с художественной направленностью, при этом рефлексирова необходимость специальной подготовки в направлении повышения профессиональной компетентности в решении образовательных задач с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся.

Список использованных источников

1. *Старченко, М. Г.* Мозговая организация вербального творческого мышления: дис. ... д-ра биол. наук: 03.03.01 / М. Г. Старченко; РАН. – СПб., 2018. – 336 с.
2. *Нушумаев, М. В.* Учебно-профессиональные задачи как фактор развития автономности личности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. В. Нушумаев. – Комсомольск-на-Амуре, 2019. – 194 с.
3. *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.
4. *Меерович, М. И.* Технология творческого мышления / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. – М.: Альпина Бизнес Бук, 2022. – 506 с.
5. *Выготский, Л. С.* Психология искусства. / Л. С. Выготский. – СПб.: Азбука, 2021. – 448 с.
6. *Шестова, М. А.* Эмоциональная креативность в личностной регуляции принятия решений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. А. Шестова. – М.: МГУ, 2022. – 246 с.
7. *Дорфман, Л. Я.* Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалёва // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
8. *Ушаков, Д. В.* Творчество и «дарвиновский» способ его описания / Д. В. Ушаков // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 3. – С. 104–111.
9. *Дорфман, Л. Я.* Полиmodalность Я и креативность мышления // Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Творчество в искусстве – искусство творчества / под ред. Л. Я. Дорфмана. – М.: Наука: Смысл, 2000. – С. 215–241.
10. *Шувалов, А. В.* Безумные грани таланта / А. В. Шувалов. – М.: Abbott, 2013. – 71 с.
11. *Хайрова, З. Р.* Психологические особенности самореализации одаренных подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / З. Р. Хайрова. – М.: Рос. ун-т дружбы народов, 2020. – 221 с.

(Дата подачи: 28.02.2023 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Анисова Ж. М., Ботяновская И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПРАКТИКУЮЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	3
<i>Бакунович М. Ф., Евдокимова О. М., Корзун С. А., Станкевич О. А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНДИКАТОР ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	9
<i>Бальшиева П. В.</i> НАУЧНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ПОНЯТИЯ САМОВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА СППС	19
<i>Белановская М. Л.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ, ПЕРЕЖИВАЮЩЕЙ НЕНОРМАТИВНЫЙ КРИЗИС	28
<i>Белановская О. В., Белановская М. Л.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	38
<i>Болкунов А. В., Янчий А. И.</i> ДИНАМИКА МОРАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	46
<i>Бондарчук Е. В.</i> УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ.....	54
<i>Бородавка Т. И., Ботяновская И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ПЕРИОДА СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ	62
<i>Василевская Л. В.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	69
<i>Верхотуров И. Г.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	76
<i>Войтко О. К.</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	83
<i>Гаврилович А. А.</i> ОСОБЕННОСТИ СТРАХОВ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ С РАЗНОЙ САМООЦЕНКОЙ	91
<i>Гаврилюк М. Н.</i> МОДЕЛИ РЕАГИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА НА ОСТРОСОБЫТИЙНУЮ СИТУАЦИЮ, УГРОЖАЮЩУЮ ЖИЗНИ И ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	98

<i>Гадилія А. М.</i> МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНТОВ КАК СУБЪЕКТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	106
<i>Галецкий А. В., Зенько Е. И., Лазарчук Е. В., Пылинская Н. А.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ОСОЗНАННОСТИ В ПРАКТИКЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ.....	113
<i>Грицевич Т. Д.</i> ВЫБОР КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ В СИТУАЦИИ ОНКОЗАБОЛЕВАНИЯ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ	120
<i>Дмитренко В. Е., Плескачева Н. М.</i> ГИБКИЙ НАВЫК КОММУНИКАЦИИ КАК КЛЮЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ВЫСОКОЭФФЕКТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ	129
<i>Дроздова Н. В., Лобанов А. П., Орлова Д. А.</i> УСТАЛОСТЬ ОТ СОСТРАДАНИЯ И ПРОФИЛЬ ЛАТЕРАЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	136
<i>Карнелович М. М.</i> СВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ	144
<i>Кудашевич Д. В., Карнелович М. М.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ	153
<i>Куралович Н. С.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФЕНОМЕНУ «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ»: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ МОДЕЛЕЙ	159
<i>Кухтова Н. В.</i> ПРОСОЦИАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ.....	169
<i>Липовка Ю. Ф.</i> ДЕТЕРМИНАЦИЯ АВТОНОМИИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ.....	177
<i>Лобанов А. П., Фомкина К. М.</i> ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	184
<i>Макеева Е. С., Рифицкая И. И.</i> ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ СТУДЕНТОВ	192
<i>Малашенко Ю. А., Белановская О. В.</i> РЕСУРСЫ СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ АТТРИБУТИВНЫМ СТИЛЕМ	198
<i>Мелихова М. М.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ПРИЧИН И УСЛОВИЙ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ	206
<i>Новак Н. Г.</i> ЖИЗНЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ПЕРЕЖИВШИХ КРИЗИС РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬИ.....	214
<i>Олифиревич Н. И., Баранов Д. С.</i> ПОКАЗАТЕЛИ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОМОГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ.....	223

<i>Платонова И. В.</i> ДЕТЕРМИНАНТЫ И ВНУТРЕННИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....	232
<i>Покровская С. Е., Тимофеева О. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ	237
<i>Пономарева М. А., Пыжова Н. Н.</i> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЛИДЕРА МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЫ.....	244
<i>Рзаева Ж. В.</i> СТЕПЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	253
<i>Смык А. А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА НА СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ.....	262
<i>Соловьёва С. В.</i> КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОФИЛЯ	270
<i>Стадольник Д. А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕМЕНАМ И КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ.....	279
<i>Ткачёв И. В.</i> ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И МОТИВОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ СТУДЕНТАМИ	284
<i>Токарева М. И.</i> ПРЕДСТАВЛЕНИЯ КУРСАНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА.....	294
<i>Тхорик Н. С.</i> ЦЕННОСТИ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ДЕТЕРМИНАЦИИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ К ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ОНКОЛОГИЧЕСКИМ БОЛЬНЫМ	304
<i>Ховайло О. В.</i> ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАБОТЫ С ФОРМИРОВАНИЕМ И РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ ВЕТЕРИНАРНОЙ МЕДИЦИНЫ	313
<i>Хриптович В. А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ.....	324
<i>Черепанова И. В., Черепанов О. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УПРАВЛЯЕМОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ КАК СПОСОБА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	332
<i>Черчес Т. Е., Нелюб Е. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ИННОВАЦИОННЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ.....	339

<i>Шарко И. А., Бараева Е. И.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И РИГИДНОСТЬ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	344
<i>Шлыкова Т. Ю., Бараева Е. И., Еременко Д. В., Галецкий А. В.</i> ЦИФРОВАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	353
<i>Янушкевич К. Я., Бараева Е. И.</i> ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	361

Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 23

В трех частях

Часть 3

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*

Корректор *Н. В. Боярова*

Компьютерная верстка *Я. И. Былинович*

Подписано в печать 28.08.2023. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 21,6. Уч.-изд. л. 23,6. Тираж 100 экз. Заказ 74.

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.