ISSN 2077-4885

# НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского
института высшей школы

*Исторические и психолого-педагогические науки*

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 24

В четырех частях
Часть 3

Минск
РИВШ
2024

УДК 082

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

Адресован аспирантам, научным работникам, преподавателям высшей школы.

Рекомендовано
редакционно-издательской комиссией
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 6 от 22 декабря 2023 г.)

Редакционная коллегия:
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. Чечет*;
д-р психол. наук проф. *И. А. Фурманов*; д-р психол. наук проф. *В. А. Янчук*;
д-р экон. наук проф. *А. В. Данильченко*; д-р полит. наук проф. *В. А. Мельник*;
д-р полит. наук проф. *С. В. Решетников*; д-р экон. наук проф. *В. А. Воробьев*

© ГУО «Республиканский
институт высшей школы», 2024

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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

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

**УДК 159.972:378.17**

# ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ПЕДАГОГОВ

# EMOTIONAL BURNOUT AND PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF TEACHERS

*В статье рассматривается проблема поиска путей сохранения психического здоровья педагога и повышения эффективности его деятельности в направлении профилактики эмоционального выгорания. Описаны симптомы, стадии развития эмоционального выгорания в педагогической деятельности. Основной акцент сделан на изучении эмоционального выгорания в контексте механизмов психологических защит. Представлены результаты изучения психологических защит у педагогов с признаками психоэмоционального истощения.*

*Ключевые слова: педагогическая деятельность; профессиональный стресс; эмоциональное выгорание; симптомы выгорания; психологическая защита; психическое здоровье.*

*The article discusses the problem of finding ways to preserve the mental health of a teacher and increase the effectiveness of his activities in the direction of preventing emotional burnout. The symptoms and stages of development of emotional burnout in teaching are described. The main emphasis is on studying emotional burnout in the context of psychological defense mechanisms. The results of a study of psychological defenses in teachers with signs of psychoemotional exhaustion are presented.*

*Keywords: teaching activity; professional stress; emotional burnout; symptoms of burnout; psychological protection; mental health.*

Педагогическая деятельность связана с вполне определенными стрессорами. Чрезмерная эмоциогенность межличностных взаимоотношений профессионала с субъектами деятельности приводит к переутомлению и служит предвестником и запускающим механизмом в формировании эмоционального выгорания. Немаловажную роль в формирования выгорания в педагогической деятельности играют такие факторы рабочей среды, как особенности организации деятельности педагогов в учреждении образования, психологический климат в коллективе, наличие или отсутствие социальной поддержки от руководства и коллег и др.

Согласно К. Маслач [1], синдром «эмоционального выгорания» характеризуют такие три основных показателя, как:

- эмоциональное истощение;
- деперсонализация;
- редукция профессиональных достижений.

Выгорание обычно принимает форму затяжного течения и рассматривается В. В. Бойко как динамический процесс, который возникает поэтапно и соответствует фазам развития стресса [1].

Психологически выгорание проявляется в постепенном развитии негативных установок в отношении себя («неудовлетворенности собой»), работы, обучающихся, коллег. Переживание психотравмирующих обстоятельств приводит к накоплению раздражения, негодования, осознанию неразрешимости ситуации. Возникает спад энтузиазма, неудовлетворенность работой, неэффективность в работе, чувство разочарованности деятельностью. В дальнейшем развивается хроническое истощение, физическая болезненность, глубокий пессимизм через переживания несоответствия желаемого и реального.

Сопротивление организма нарастающему стрессу, психологическая защита нередко формируются на фоне таких неблагоприятных для деятельности симптомов, как неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. Проявляется оно в том, что педагог начинает ограничивать эмоциональную отдачу, выборочно реагировать на ситуации деятельности, т. е. не со всеми субъектами, а избирательным образом. Контакты с субъектами по общению становятся «обезличенными». Возникающие негативные или жесткие установки по отношение к обучающимся могут иметь как скрытый характер и выливаться во внутреннее раздражение, так и проявляться в эмоциональных вспышках. В таких ситуациях у педагога возникает потребность в самооправдании, защите своей стратегии, например, за допущенную грубость, проецируя свою вину на субъект общения [2].

В результате возникает диперсонализация: работа с людьми для педагога перестает представлять интерес и социальную ценность. Тяжелые формы диперсонализации выражаются в антигуманистической философии («ненавижу», «презираю» и др.) и накладываются на психопатологические проявления личности.

Длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижению общей психической устойчивости, эмоциональной опустошенности, личностной отстранённости, появлению чувства неудовлетворенности собой в профессии, а также к ухудшению физического самочувствия, психовегетативным и психосоматическим нарушениям.

Выгорание является развивающимся во времени процессом, в результате которого усугубляется уровень выраженности как его отдельных компонентов, так и самого явления в целом. В результате выгорание способно оказывать негативное воздействие как на физическое здоровье профессионала, так и на эффективность его деятельности.

В. В. Бойко считает, что эмоциональное выгорание есть выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций или понижения их энергетики в ответ на психотравмирующие воздействия [1].

Как известно, на ситуации внутреннего напряжения и дискомфорта люди реагируют двумя способами: используют сознательные копинг-стратегии (способы совладания) или механизмы психологической защиты.

Понятие о защитных механизмах, психологических стратегиях, используемых на бессознательном уровне и снижающих интенсивность таких психических состояний, как конфликт, фрустрация, тревога и стресс, было введено в глубинной психологии.

Среди исследователей нет единого мнения по вопросу о количестве защитных механизмов. Так, А. Фрейд выделила 15 механизмов. Автор особо подчеркивала их оберегающий характер, указывая на то, что они предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают нормальный психический статус личности. В «Словаре справочнике по психиатрии», опубликованном Американской психиатрической ассоциацией в 1975 г., описано 23 механизма. Л. И. Вассерман в своей работе называет 34 механизма психологической защиты. И. М. Никольская и Р. М. Грановская выделяют 11 механизмов защиты у взрослых и 5 детских поведенческих реакций [3].

Самыми изученными защитными механизмами являются: отрицание, вытеснение, компенсация, регрессия, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование.

Отрицание представляет механизм психологической защиты, с помощью которого личность либо отрицает некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, либо меняет свое толкование ситуации, по-другому интерпретирует переживаемое, чтобы воспринимать ситуацию менее угрожающей. Действие данного механизма проявляется в отрицании тех аспектов внешней реальности, которые угрожают самосохранению личности, ее самоуважению или социальному престижу. Отрицание работает как защитный фильтр, призванный не допустить сенсорную информацию на уровень когнитивной отработки, действуя по принципу «слушаю, но не слышу, смотрю, но не вижу», в результате формируется неадекватный «Я-образ» и образ среды.

Регулируя эмоции в процессе реализации мотивации общения, самоутверждения и достижения цели, отрицание формирует определенный стиль поведения, характеризующийся эгоцентризмом и общительностью. Люди с доминирующей психологической защитой в виде отрицания настроены оптимистично по отношению к окружающим, коммуникабельны. Вместе с тем сниженная самокритичность и склонность к завышению самооценки порождают внутренние и внешние конфликты, которые сложно разрешить из-за искажения восприятия действительности, в том числе собственного образа Я.

При доминирующей форме отрицание способствует формированию истероидной психопатии и невроза со всеми психосоматическими проявлениями [4].

Вытеснение – избирательное преднамеренное забывание неприятной информации, связанной с конфликтом и напряжением, и вызывающей тревогу.

Вытесненные импульсы, не разрешаясь в поведении, тем не менее сохраняют свои эмоциональные и психовегетативные компоненты. Так, человек вытесняет сам факт какого-либо неблаговидного поступка, и содержательная сторона психотравмирующей ситуации не осознается, но эмоциональное напряжение сохраняется и субъективно воспринимается как внешне немотивированная тревога. Наиболее часто вытесняются личностные качества и поступки, не делающие человека привлекательным как в глазах самого человека, так и других людей (например, завистливость, недоброжелательность, неблагодарность и т. п.).

Интенсивное использование вытеснения для блокировки чувства страха в зрелости приводит к гипертрофированному чувству опасности с проявлением инстинкта самосохранения. Вытесненные влечения могут проявляться в невротических и психофизиологических симптомах.

Такая мотивационная трансформация отражается на чертах личности, делая ее тревожной, нерешительной, с заниженной самооценкой и невысоким уровнем притязаний. Такая тенденция развития в дальнейшем может привести к формированию обсцессивно-фобического невроза [4].

Компенсация считается одной из наиболее эффективных психологических защит, характерных для социально зрелой личности. Психофизиологические механизмы компенсации затрагивают процессы эмоциональной и когнитивной самооценки, психомоторные и интеллектуальные действия и функции, которые проявляются частично на уровне сознания, что допускает возможность осознанной рефлексии.

Возможный выход компенсации в интеллектуальную и социальную активность связан с анализом, осмыслением, эмоциональной переработкой своих неудач с целью поиска иных путей развития, отличающихся от тех, на которых были выстроены неуспехи. Такая форма компенсации формируется у человека при доминирующей мотивации саморазвития и самореализации.

В других случаях компенсация действует для снижения депрессивных чувств и проявляется в виде компенсаторных действий более примитивного уровня сложности.

То есть компенсация является одной из самых результативных возможных способов интенсивного саморазвития и зрелых форм овладения тяжелой жизненной ситуацией.

Регрессия как механизм психологической защиты проявляется в том, что человек в своих поведенческих реакциях, стремясь избежать тревоги, переходит на более раннюю стадию жизни, когда он чувствовал себя в безопасности. Например, рассорившись с другом, человек может вернуться к прежнему общению с ним после прекращения всяческих отношений; или неудовлетворенность какой-либо деятельностью может побудить человека вернуться к прежнему роду занятий.

Частое использование регрессии тормозит развитие личности, оставляя взрослого человека с инфантильным ядром, что не позволяет ему вести себя свободно и ответственно. Интенсивное задействование этого механизма

формирует акцентуацию характера по лабильно-неустойчивому типу, что часто сопровождается формированием зависимостей в связи с незначительной эффективностью регрессии как регулятора поведения в эмоционально напряженных внешне направленных отношениях. Следствием этого становится формирование внутренних конфликтов, что характерно для людей с заниженной самооценкой [4].

В основе защитного механизма проекции лежит процесс, посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для человека мысли и чувства приписываются другим субъектам. Таким образом, они становятся как бы вторичными. Например, человек приписывает агрессивность окружающим, чтобы оправдать свою собственную агрессивность или недоброжелательность, проявляемую будто бы в защитных целях; или приписывает другим собственные аморальные стремления.

Проекцию можно рассматривать как одну из самых конфликтогенных психологических защит, так как активное и стабильное ее использование в качестве ведущей приводит к формированию таких черт личности, как самолюбие и гордость, мстительность и обидчивость, враждебность и склонность к ревности. Личность с доминирующей проекцией при возникновении противоречий склонна к активно оборонительному поведению и самоутверждению [5].

Замещение как механизм психологической защиты проявляется в разрядке подавленных эмоций (чаще враждебности, гнева) на объектах, представляющих меньшую опасность или более доступных, чем те, что вызвали отрицательные эмоции. Например, открытое проявление досады и злости переносится на человека более доступного, конфликт с которым менее «опасен». Так, человек, избегая опасности ответной агрессии, достигает катарсического (облегчающего) эффекта. Вместе с тем замещение, разряжая эмоциональное напряжение, возникшее под влиянием фрустрирующей ситуации, не приводит к облегчению или достижению поставленной цели.

Защитный механизм замещения может включать не только замену объекта действия, но и самого действия. Например, возникшая злость или половое влечение разряжается в другой деятельности – при выполнении физической работы.

Замещение – это относительно легкий способ справиться с чувствами гнева, ярости и злости в случае, когда аффективно заряженные реакции не могут быть направлены на партнера или группу партнеров, вызвавших эти чувства, что обусловлено личностной слабостью субъекта и невозможности себя отстоять по существующим в социуме правилам и нормам поведения. Например, субъект не может явно выразить обиду обидчику без угрозы социального порицания и утраты социального статуса на научном совещании и конференции. В случае невозможности открытого и прямого выражения своих чувств человек может использовать двигательные реакции, например, постукивание пальцами по столу. Если же и эти реакции неэффективны,

то вербальные заместители невыраженной агрессии принимают ответные реакции в форме сарказма и иронии [6].

Интеллектуализацию нередко обозначают понятием «рационализация», хотя эти два механизма несколько отличаются. Действие интеллектуализации проявляется в «умственном» способе преодоления конфликтной или (фрустрирующей) ситуации. Человек пресекает неприятные переживания при помощи логических установок и манипуляций. Рационализация же связана с использованием «хорошего», а не реального обоснования своего поведения. По существу, речь идет о мотивировке, с помощью которой скрываются реальные мотивы поведения, чтобы избежать порицания или наказания.

Интеллектуализация – одна из самых эффективных психологических защит для сохранения чувства самопринятия и самоутверждения. Используя ресурсы мышления, интеллектуализация так или иначе закрывает от личности истинные мотивы поведения, не доводит реально существующие противоречия до открытого конфликта. При вовлечении в конфликтную ситуацию субъект занимает вполне определенную позицию, объясняющую и оправдывающую свои поступки и близких людей объективными обстоятельствами, при этом не переводит ответственность на других людей. Свойства личности – интеллигентность, добросовестность, с сопровождающей их ответственностью за свои и чужие дела – делают субъекта социально привлекательным.

Вместе с тем активное задействование рационализации не позволяет человеку разрешить внутренние конфликты, что в итоге тормозит самопознание и заставляет личность существовать в иллюзорном, но относительно благополучном внутреннем мире. Когда мощности этой психологической защиты не хватает, на ее основе возможно развитие неврозов – психоастенического и невроза навязчивых состояний [6].

Психофизиологический механизм реактивного образования затрагивает мотивационную систему человека, определяя прежде всего изменение потребностей. Реактивное образование проявляется тогда, когда существует опасность возвращения в сознание вытесненного угрожающего побуждения. Так, человек может вести себя диаметрально противоположным этому побуждению образом. При интенсивном применении реактивного образования личность проявляет такие черты, как демонстративное дружелюбие, способность к объединению с себе подобными, социабельность в сочетании с противоречивостью в оценках и взглядах. По сути, реактивное образование – это контрмотивированное поведение.

При действии реактивного образования мотивация формирует антагонистические формы поведения и реагирования, по сравнению с теми, которые должны были бы реализовываться, что в целом приводит к формированию мотивационной неустойчивости, к развитию внутренних конфликтов [6].

Одной из задач нашего исследования было изучение механизмов психологических защит у преподавателей высшей школы, у которых были выявлены признаки психоэмоционального истощения. В состав исследуемой

выборки вошли преподаватели УВО (86 респондентов), проходившие повышение квалификации в РИВШ. Опросник Плутчика – Келлермана – Конте «Индекс Жизненного Стиля» позволяет выявить как используемые ведущие механизмы защиты, так и оценить степень напряженности каждого.

Результаты эмпирических материалов представлены в таблице

| № > | Название шкал | Результат |
|---|---|---|
| A | Отрицание | 60 % |
| B | Подавление | 43 % |
| C | Регрессия | 38 % |
| D | Компенсация | 35 % |
| E | Проекция | 32 % |
| F | Замещение | 27 % |
| G | Интеллектуализация | 60 % |
| H | Реактивное образование | 45 % |

Как видно из таблицы, респонденты исследуемой выборки чаще используют такие механизмы защиты, как отрицание и интеллектуализация. Чуть реже избирается механизм подавления и реактивного образования. Общая напряженность составляет 40 баллов.

Дальнейшее изучение и системный анализ индивидуально-психологических факторов с учетом их действия в профессиональной деятельности позволят выявить основные детерминанаты формирования эмоционального выгорания, определить направления профилактики и коррекции этого явления для решения задач сохранения психического и физического здоровья педагогов и повышения эффективности их деятельности.

**Список использованных источников**

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

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

3. *Никольская, И. М.* Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 507 с.

4. *Куликов, Л. В.* Психогигиена личности Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л. В. Куликов. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

5. *Ронгинская Т. И.* Специфика синдрома выгорания в профессиях с высоким уровнем стресса / Т. И. Ронгинская // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика. – 2016. – Вып. 2. – С. 107–121.

6. *Каменская, В. Г.* Психология конфликта. Психологическая защита и мотивации в структуре конфликта: учебное пособие для вузов / В. Г. Каменская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2023. – 150 с.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*М. Л. Белановская*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*M. Belanovskaya*
National Institute for Higher Education, Minsk

**УДК 159.99**

# ПСИХОДИАГНОСТИКА В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

# PSYCHODYAGNOSTICS IN THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS

*В статье рассматривается проблема реализации психодиагностического направления в структуре психолого-педагогического сопровождения студентов УВО. Обозначаются современные вызовы, с которыми сталкиваются специалисты СППС УВО. Дается определение понятия «психологическое сопровождение» и описывается его внутреннее содержание. Психологическая диагностика рассматривается как компонент психологического сопровождения студентов УВО, обозначена проблематика реализации данного направления работы специалистами СППС. На основе проведенного теоретического анализа определен круг проблем, требующих обязательной скрининг-диагностики, осуществляемой специалистом-психологом в УВО. Сделаны выводы и намечены перспективы дальнейшего анализа.*

*Ключевые слова: психологическая диагностика; психолого-педагогическое сопровождение; УВО; студенты; профессионализм психолога.*

*The article discusses the problem of implementing the psychodiagnostic direction in the structure of psychological and pedagogical support for students of higher education institutions. The modern challenges faced by specialists of the SPPS of higher education institutions are identified. A definition of the concept of «psychological support» is given and its internal content is described. Psychological diagnostics is considered as a component of psychological support for students of higher education institutions, and the problems of implementing this area of work by SPPS specialists are outlined. Based on the theoretical analysis carried out, a range of problems have been identified that require mandatory screening diagnostics carried out by a specialist psychologist at a higher education institution. Conclusions are drawn and prospects for further analysis are outlined.*

*Keywords: psychological diagnostics; psychological and pedagogical support; higher education institutions; students; professionalism of a psychologist.*

Одним из основных требований к организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании является обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся и оказания им психологической помощи [7]. Высокая актуальность развития и усиления системы психологического сопровождения в рамках деятельности социально-педагогической

и психологической службы учреждений высшего образования (СППС УВО) обуславливается многими социальными и демографическими вызовами, с которыми столкнулась вся система высшего образования.

Во-первых, это снижение показателей общего соматического здоровья студенчества, обусловленные большими интеллектуальными нагрузками, нарушением режима дня и режима питания, недостаточной двигательной активностью, наличием вредных привычек и т. д. Ухудшение здоровья закономерно приводит к уменьшению адаптационных возможностей молодых людей при преодолении стресс-факторов, к которым относится и переход к новой системе обучения, которая существенно отличается по многим показателям от школьной системы [4, с. 330]. Отягощающим фактором также выступает современная тенденция к омоложению студенчества – средний возраст поступления молодых людей в учреждения высшего образования составляет 17 лет, тогда как всего несколько лет назад средний возраст абитуриента составлял 18 лет. Омоложение студенчества закономерно обусловлено возрастом поступления детей в школу, который в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании [6] составляет 6 лет (допускается поступление в школу с 5 лет и 9 месяцев). Многие авторы относят 17-летний возраст к подростково-юношескому, отмечая, что это все еще период детства (Л. С. Выготский, Э. Эриксон, И. Ю. Кулагина и др.). Молодые люди на данном возрастном этапе имеют определенную специфику психической сферы (все еще продолжающееся формирование теоретического мышления; развитие рефлексии, с помощью которой обеспечивается осознанное и критическое отношение к себе; формирование мировоззрения; формирование временной перспективы личности и др.), которая приводит к трудностям в адаптации к системе вузовского образования. Наряду с обозначенным фактором фактического омоложения студенчества стоит упомянуть и об отмечающейся исследователями тенденции к росту социальной инфантилизации современной молодежи, т. е. отставания социокультурного взросления от биологического. Социальный инфантилизм соотносится с экстернальными жизненными установками и внешним локусом контроля, которые приводят, в свою очередь, к переложению ответственности за собственную жизнь и собственные решения на внешние силы (родителей, государство, администрацию, педагогов и т. д.) [1]. Соответственно, такие студенты не в состоянии брать ответственность за процесс обучения на себя, они ориентированы только на внешний контроль, который, в свою очередь, не предполагается в системе получения высшего образования. Следствием всех обозначенных выше тенденций выступает дезадаптация студентов, риски девиантного и аутодеструктивного поведения.

Вторая острая проблема системы высшего образования – это проблема профессионального самоопределения студентов [4, с. 330], возникающая в ситуации сопоставления ожидаемого и реально получаемого от процесса обучения по выбранной специальности. Неоправданность ожиданий от выбранной профессии, которая зачастую определяется лишь поверхностными

знаниями о ней (а иногда и вовсе обуславливается проходными баллами в УВО или на отдельную специальность, а не интересом к профессии), ведет к отсутствию мотивации к учебе, общему отрицательному отношению к выбранному делу (профессии), дезадаптации к среде вуза, и, как следствие, приводит к кризису профессиональной идентичности.

В качестве третьей проблемы с которой все чаще сталкиваются учреждения высшего образования, выступает тенденция к росту количества иностранных студентов [4, с. 330], которые наряду с трудностями, характерными для общей части студенчества в целом, сталкиваются и со сложностями в общении (культуральные и средовые особенности, языковой барьер, нехватка социальных контактов) и жизнедеятельности в чужой стране (особенности быта, ведение хозяйства). Интересно, что с подобными сложностями, хоть и не столь социально острыми, сталкиваются и студенты, которые проживают во время обучения в УВО в общежитиях. Таким студентам необходимо адаптироваться не только к новой системе обучения, но и к жизни вне родительского дома, и, в том числе, вне родительского контроля. Увеличение независимости от родителей может приводить к таким положительным тенденциям, как рост самостоятельности и интернальности молодых людей, однако, вместе с тем, повышает и риски девиантного поведения.

Наконец, в качестве еще одного вызова можно обозначить совокупность различных факторов риска для прерывания и незавершения обучения в высших учебных заведениях. Сюда, к примеру, может быть отнесен выход студентов на работу (часто не по профессии) и большая ориентированность на получение дохода «здесь и сейчас», чем на вложение сил и времени в будущую профессию. Кроме того, процесс обучения в УВО часто прерывается в связи с вступлениям студента в брак или рождением у него ребенка.

Обозначенные вызовы определяют высокую значимость осуществления психологического сопровождения студентов УВО. Подтверждают значимость изучения психологического сопровождения образовательного процесса в вузе и идеи, обнаруживающиеся в научных трудах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, Л. И. Божович, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев.

Однако для дальнейшего анализа внутреннего содержания процесса психологического сопровождения студентов и его основных компонентов необходимо остановиться на самом определении понятия «психологическое сопровождение». В научной литературе оно трактуется по-разному. Этимологически понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как «содействие», «совместное передвижение», «помощь одного человека другому в преодолении трудностей». В целом, психолого-педагогическое сопровождение часто понимается как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают личностные трудности [2, с. 10]. Ю. Слюсарев использовал понятие «сопровождение» для характеристики вида психологической помощи, ориентированной на здоровых

людей, направленной не просто на формирование или коррекцию, а на развитие и саморазвитие самосознания личности, помощи, активизирующей собственные ресурсы человека [10]. М. Р. Битянова, рассматривая психологическое сопровождение, говорит о некоей системе профессиональной деятельности психологов, направленной на создание таких условий, которые бы способствовали эффективному обучению и внутреннему развитию молодых людей в рамках учебного взаимодействия «педагог – учащийся» [3]. С. П. Жданова представляет психологическое сопровождение как системную организованную работу психологической службы вуза, направленную на профессиональное развитие будущего специалиста в период его обучения, раскрытие потенциала студенческой молодежи, их индивидуальности, а также, при необходимости, проведение коррекционной работы, направленной на решение возможных затруднений в личностном развитии и саморазвитии [5].

Важно понимать, что сопровождение всегда шире коррекции (которая выступает компонентом психологического сопровождения) и предполагает не исправление недостатков, а поиск скрытых ресурсов человека, опору на собственные возможности личности и создание на этой основе психологических условий для развития. По мнению Е. В. Леоновой, в качестве главной цели психологического сопровождения образовательного процесса в вузе можно определить активизацию компонентов адаптационного потенциала личности студентов, а именно, их нервно-психическую устойчивость, самооценку и конфликтоустойчивость [8]. И. Е. Декман и Л. А. Овчинникова, анализируя различные подходы к содержанию понятия «психологическое сопровождение» студентов, определяют данную деятельность как направленную на развитие личности и профессиональное самоопределение студентов, решение возможных проблемных ситуаций в процессе обучения в вузе, коррекцию в эмоционально-личностной сфере студентов, создание условий для успешного обучения в вузе [4].

Результатом психолого-педагогического сопровождения обучающегося должно становиться новое жизненное качество – адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Адаптивность предполагает готовность и способность изменяться во времени и изменять условия своей жизни – быть ее автором и творцом.

Законодательными актами Республики Беларусь (наиболее важными из которых выступают Кодекс Республики Беларусь об образовании от 14 января 2022 г., Закон Республики Беларусь об оказании психологической помощи от 30 июня 2022 г., постановление Министерства образования Республики Беларусь о порядке социально-педагогической поддержке обучающихся и оказания им психологической помощи от 20 сентября 2022 г., инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Обеспечение социально-педагогической поддержки

студентов и оказание им психологической помощи в учреждениях высшего образования» от 17 августа 2023 г.) закреплен порядок реализации в УВО социально-педагогического сопровождения студентов и оказания им психологической помощи. С этой целью осуществляют свою деятельность СППС УВО. Основными направлениями деятельности специалистов СППС УВО являются диагностика, профилактика, просвещение, консультирование, коррекционно-развивающая работа, работа по защите законных прав и интересов студентов, методическая работа. Каждое направление имеет свое внутреннее содержание и осуществляется совместно или по отдельности специалистами СППС УВО. Ставки работников службы вводятся из расчета одна ставка педагога социального и одна ставка педагога-психолога на 1500 студентов (но не менее одной ставки каждого специалиста на УВО). При этом рабочая неделя каждого специалиста службы составляет 40 часов в неделю. В течение рабочей недели специалисты реализуют все направления своей деятельности в соответствии с утвержденным планом работы СППС УВО на год [7].

Несмотря на высокий интерес на уровне государственной политики к вопросу качественного социально-педагогического и психологического сопровождения студентов УВО и проработанность нормативно-правовой базы, некоторые вопросы практической организации работы специалистов службы СППС требуют дополнительного уточнения. В том числе требуют конкретизации особенности реализации диагностического направления работы педагога-психолога СППС УВО как компонента комплексного психолого-педагогического сопровождения студента.

Конкретную деятельность по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся УВО можно представить в виде модели, состоящей из следующих структурных компонентов:

1. Оценка потребности в психолого-педагогическом сопровождении.

2. Фокусировка цели (кто нуждается в психолого-педагогическом сопровождении; какое именно направление работы наиболее адекватно в сложившейся ситуации; кто из специалистов – психологи, социальные педагоги, кураторы, преподаватели, администрация – будет задействован и др.).

3. Разработка программы психолого-педагогического сопровождения.

4. Выбор средств и методов психолого-педагогического сопровождения (диагностика, психокоррекция, индивидуальная консультация, просвещение и др.).

5. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения.

6. Оценка эффективности проведенной программы (повторная диагностика; анализ обратных связей; самоотчеты; наблюдение и др.).

Как видно из вышеприведенной модели, информационное обеспечение процесса психолого-педагогического сопровождения осуществляется средствами психодиагностики. Психодиагностические данные необходимы для описания социально-психологического статуса студента; определения путей и форм оказания помощи обучающимся УВО, испытывающим трудно-

сти в адаптации, обучении, общении; для выбора методов психологического сопровождения и др.

Для этого педагог-психолог СППС может использовать разные виды диагностических исследований: групповые (скрининговые) и индивидуальные (углубленные) обследования обучающихся УВО для отслеживания всех интересующих специалиста аспектов, будь то профессиональная мотивация, уровень адаптации, социально-психологический статус, риски девиантного поведения и др.

Задачей психодиагностики является не только установление определенных закономерностей психического развития, но и ответ на конкретные вопросы, выявление причин актуального психологического явления или нарушения. При этом диагностика причин не является для педагога-психолога самоцелью, она всегда подчинена главной задаче – разработке рекомендаций по психическому развитию личности или коррекции этого развития.

Диагностическая работа – традиционное звено работы педагога-психолога [9]. И несмотря на определенную самостоятельность в распределении рабочего времени специалистов СППС при планировании своей работы, на реализацию данного направления рекомендуется отводить достаточно большой объем рабочего времени – 6–8 часов в неделю (включает проведение диагностики, обработку материалов и написание отчетов) [2]. Очевидная значимость данного направления деятельности специалиста-психолога, тем не менее, не минимизирует сложности, связанные с наличием множества «слепых пятен» в организации психодиагностики в УВО.

Одной из главных проблем психодиагностики является выбор диагностических методик в рамках оказания психологической помощи. Основными принципами построения и организации психодиагностики сегодня можно считать [2]:

• соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики целям психодиагностической деятельности;

• результаты обследования должны быть либо сразу сформулированы на «педагогическом» языке, либо легко поддаваться «переводу». То есть, опираясь на результаты диагностики, сам психолог или тот человек, которому сообщается о результатах диагностики, может судить о причинах учебных или поведенческих трудностей студента и создавать условия для успешного усвоения знаний и эффективного общения;

• прогностичность используемых методов, то есть возможность прогнозирования на их основе определенных особенностей развития личности на дальнейших этапах, предупреждения потенциальных нарушений и трудностей;

• высокий развивающий потенциал метода, то есть возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе различных развивающих программ;

• экономичность диагностической процедуры (простота, доступность, скорость обработки). Ценными являются те методики, которые позволяют быстро и эффективно выявлять пути решения проблемы.

Кроме обозначенной сложности подбора диагностического инструментария, остается и самая острая проблема психодиагностики в высшей школе – определение круга проблем, нуждающихся в обязательном изучении специалистами СППС. На сегодняшний момент не существует единого мнения относительно того, что может выступать в качестве обязательного диагностического минимума в УВО. Исходя из проведенного теоретического анализа можно обозначить следующий круг проблем, требующих обязательной скрининг-диагностики, осуществляемой специалистом-психологом:

1) адаптация студентов-первокурсников к обучению в УВО;

2) социальная и личностная зрелость студентов, сформированность новообразований возраста;

3) учебно-профессиональная мотивация, уровень умений и навыков, необходимых для овладения профессией;

4) межличностные отношения студентов, степень готовности к брачно-семейным отношениям;

5) риски девиантного и аутодеструктивного поведения.

Несомненно, обозначенный круг проблем, которые должны быть изучены психологом УВО в рамках психологической диагностики как части психолого-педагогического сопровождения студентов, требует дальнейшей детализации своего внутреннего содержания. Каждый пункт выделенного круга проблем поликомпонентен. Кроме того, встает необходимость выбора подходящего диагностического инструментария для качественного выявления всех заявленных параметров. Следует также отметить важный, однако часто ускользающий, аспект – каждое учреждение высшего образования имеет свою собственную специфику, которая может также влиять на круг изучаемых проблем и подбор диагностических методик. Таким образом, намеченная перспективная работа требует дальнейшей разработки и анализа.

**Список использованных источников**

1. *Ардельянова, Я. А.* Факторы и условия инфантилизации современной молодежи / Я. А. Ардельянова, Б. Ш. Саидов // Теория и практика общественного развития. – 2018. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/faktory-i-usloviya-infantilizatsii-sovremennoy-molodezhi/viewer. – Дата доступа: 23.01.2024.

2. *Белановская, О. В.* Психологическая диагностика в школе: метод. пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск, 2015. – 246 с.

3. *Битянова, М. Р.* Анализ концепции психологического сопровождения в образовательных учреждениях / М. Р. Битянова. – Москва: Совершенство, 2000. – 155 с.

4. *Декман, И. Е.* Психологическое сопровождение образовательного процесса в ВУЗе / И. Е. Декман, Л. А. Овчинникова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020.– Т. 9. – № 3(32). – С. 329–332.

5. *Жданова, С. П.* Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов / С. П. Жданова. – М.: Академия, 2018. – 205 с.

6. Закон Республики Беларусь от 14 января 2022 г. № 154-З. «Об изменении Кодекса Республики Беларусь об образовании».

7. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Обеспечение социально-педагогической поддержки студентов и оказание им психологической помощи в учреждениях высшего образования» от 17 августа 2023 г.

8. *Леонова, Е. В.* Психологическое обеспечение непрерывного образования: монография / Е. В. Леонова. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Юрайт», 2019. – 275 с.

9. Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь от 29 июля 2020 г. № 69 «Об утверждении выпуска 28 Единого квалификационного справочника должностей служащих».

10. *Слюсарев, Ю. В.* Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. … канд. психол. наук / Ю. В. Слюсарев. – СПб., 1992. – 34 с.

**(Дата подачи: 27.02.2024 г.)**

*О. В. Белановская*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*O. V. Belanovskaya*
National Institute for Higher Education, Minsk

**УДК 159.99**

## ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## PROBLEMS OF THE ACTIVITIES OF SOCIAL-EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SERVICES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

*Статья посвящена изучению проблем, которые решает социально-педагогическая и психологическая служба в учреждениях высшего образования. Сферами деятельности специалистов социально-педагогических и психологических служб учреждений высшего образования являются диагностика, профилактика, просвещение, консультирование, коррекционно-развивающая работа, работа по защите законных прав и интересов студентов, методическая работа. Анализируются особенности осуществления психодиагностической деятельности в системе высшего образования, определены основные критерии выбора адекватных диагностических методик в рамках оказания психологической помощи студентам.*

*Ключевые слова: социально-педагогическая и психологическая служба; высшее образование; психодиагностика; студенты.*

*The article is devoted to the study of problems that are solved by socio-pedagogical and psychological services in higher education institutions. The areas of activity of specialists in social, pedagogical and psychological services of higher education institutions are diagnostics, prevention, education, counseling, correctional and developmental work, work to protect the legal*

*rights and interests of students, and methodological work. The features of the implementation of psychodiagnostic activities in the higher education system are analyzed, the main criteria for choosing adequate diagnostic techniques in the framework of providing psychological assistance to students are determined.*

*Keywords: socio-pedagogical and psychological service; higher education; psychodiagnostics; students.*

Современная система образования предъявляет всё более высокие требования не только к уровню знаний, полученных в ходе обучения, но и к уровню развития личности выпускника. В связи с этим значительно возрастает роль психолого-педагогического сопровождения профессионального образования, осуществляемого социально-педагогической и психологической службой, основная цель которой «обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся и оказание им психологической помощи» [1].

Согласно Закону Республики Беларусь «Об оказании психологической помощи», под психологической помощью следует понимать «мероприятия, осуществляемые психологом и направленные на содействие гражданину в предупреждении, разрешении, преодолении психологических проблем, кризисных ситуаций и их последствий, сохранение психического здоровья, оптимизацию психологического развития, социальную адаптацию и реабилитацию, саморазвитие, самореализацию и повышение качества жизни гражданина» [2].

Законодательными актами Республики Беларусь закреплен порядок реализации в учреждениях высшего образования социально-педагогического сопровождения студентов и оказания им психологической помощи [2; 3; 4].

Социально-педагогическая и психологическая служба представляет собой интегральное образование, в котором Е. С. Романова выделяет три аспекта: 1) научный, ориентированный на изучение закономерностей психического развития и формирование личности с целью разработки методов профессионального применения знаний в практике; 2) научно-методический, обеспечивающий процессы обучения и воспитания посредством участия психологов в разработке методических материалов; 3) практический аспект, направленный на непосредственную работу с клиентами разного возраста и оказание помощи в решении жизненных проблем [5]. Единство этих аспектов образует предмет психологической службы, которая должна стать тем научно-методическим и практическим центром, обеспечивающим психологическое сопровождение развития конкурентоспособной личности студента в образовательной среде вуза.

На современном этапе можно выделить некоторые общие проблемы, которые решает социально-педагогическая и психологическая служба в учреждениях высшего образования. Это проблемы увеличения запросов на психологическую поддержку и консультирование, разработки эффективных программ поддержки по вопросам ментального здоровья студентов, раз-

работки и реализации программ поддержки адаптации к университетской жизни, стрессов и психологических проблем студентов.

Многие студенты испытывают затруднения в развитии навыков обучения и саморегуляции, что может привести к стрессу и неудачам в учебе. Поэтому социально-педагогическая и психологическая служба в учреждениях высшего образования может быть вовлечена в разработку и проведение тренингов по развитию навыков обучения и саморегуляции у студентов.

В эпоху глобализации университеты становятся все более разнообразны по составу студентов по многим параметрам, включая культурное и социальное разнообразие. Университеты все больше стремятся к созданию инклюзивных сред, учитывая разнообразие потребностей студентов. Это создает необходимость для социально-педагогических и психологических служб развивать новые подходы к поддержке студентов. Поэтому социально-педагогическая и психологическая служба сталкивается с проблемой разработки стратегии, позволяющей удовлетворить потребности всех студентов.

Широкое использование в современном высшем образовании информационно-коммуникационных технологий и инноваций в образовании требует от социально-педагогической и психологической службы разработки поддерживающих студентов стратегий и подходов.

Оценка влияния проводимых программ и мероприятий на благополучие студентов может быть вызовом для служб, поскольку не всегда легко измерить психологическое и социальное благополучие. Поэтому персонал социально-педагогической и психологической службы должен постоянно развивать свои профессиональные навыки, чтобы эффективно справляться с изменяющимися потребностями студентов и образовательной среды.

Основными направлениями деятельности специалистов социально-педагогических и психологических служб (далее – СППС) учреждений высшего образования являются диагностика, профилактика, просвещение, консультирование, коррекционно-развивающая работа, работа по защите законных прав и интересов студентов, методическая работа. Каждое направление имеет свое внутреннее содержание и осуществляется совместно или по отдельности специалистами данных служб [3].

Психодиагностика – область психологической науки, разрабатывающей методы распознавания и измерения индивидуально-психологических особенностей человека, и психологической практики, в ходе которой используются те или иные методы и методики для постановки диагноза конкретному человеку (В. Н. Дружинин). Изучение вопросов психодиагностики личности представлено в работах ряда исследователей (А. Анастази, А. А. Бодалев, Л. Ф. Бурлачук, В. Н. Дружинин, В. В. Столин, С. М. Морозов и др.).

В целом, психодиагностика изучает закономерности вынесения валидных и надежных диагностических суждений, с помощью которых осуществляется переход от признаков (индикаторов), определённых психических

качеств, структур, состояний или процессов к наличию или выраженности этих психологических переменных у объекта исследования.

Психологическая диагностика осуществляется в трех аспектах: заказа клиента, экспертизы и в рамках деятельности СППС системы образования.

Основными задами психодиагностики в настоящее время являются:

• разработка методологических, теоретических и конкретно-методических принципов построения психодиагностического инструментария;

• разработка конкретных методик измерения различных качеств и свойств, в том числе с учетом существующего социального запроса;

• разработка и утверждение нормативов и требований к методикам, их разработчикам и пользователям;

• совершенствование методов дифференциальной психометрики;

• осуществление исследований в относительно новом направлении психологической науки – праксеологии – направлении, изучающем теоретическое обоснование практического использования психологических тестов [6].

Современная психодиагностика студентов имеет несколько проблем:

1. Сложности в выборе подходящих методов: психологи сталкиваются с трудностями в выборе наиболее эффективных методов для оценки психологического состояния студентов из-за разнообразия их потребностей и уникальности каждого случая.

2. Стресс и стигма: студенты могут испытывать стресс и бояться проведения психодиагностики из-за страха перед стигматизацией и отрицательным отношением окружающих.

3. Недостаток ресурсов: в некоторых случаях университеты могут не обладать достаточными ресурсами для проведения полноценной психодиагностики, включая оборудование и профессиональный персонал.

4. Отсутствие синтезирования данных: часто информация, полученная в рамках психодиагностики, не синтезируется должным образом для разработки универсальных и индивидуализированных программ поддержки студентов.

Эти проблемы требуют внимания и разработки новых методов и подходов к психодиагностике студентов для обеспечения их психологического благополучия.

Существует несколько актуальных направлений психологического изучения студентов, отражающих широкий спектр исследовательских интересов и потребностей в области психологической науки. Некоторые из них включают в себя:

1. Изучение факторов, влияющих на психическое здоровье и общее благополучие студентов, включая стресс, депрессию, тревожность, адаптацию к учебной нагрузке и т. д.

2. Исследование методов и программ поддержки студентов с психологическими проблемами, улучшение доступности психологической помощи и разработка эффективных стратегий поддержки.

3. Изучение процесса социальной адаптации студентов, включая аспекты социальных взаимодействий, влияние социальной группы на психологическое состояние и развитие социальных навыков.

4. В связи с распространением дистанционного обучения и онлайн-сообществ изучение эффектов онлайн-взаимодействия, а также разработка методов поддержки психологического благополучия студентов в виртуальной среде.

5. Исследование психологических аспектов развития профессиональных навыков, лидерства, мотивации и выполнения учебных и профессиональных задач.

Эти направления позволяют психологам и исследователям более глубоко понять психологические потребности студентов и разработать более эффективные методы поддержки и помощи в учебном и социальном окружении.

Задачей психодиагностики студентов является не только установление определенных закономерностей психического развития, индивидуально-психологических особенностей личности, но и ответ на конкретные вопросы, выявление причин актуального психологического явления или нарушения. При этом диагностика причин не является для педагога-психолога самоцелью, она всегда подчинена главной задаче – разработке рекомендаций по психическому развитию личности или коррекции этого развития, прогнозирования дальнейшего развития и психолого-педагогического сопровождения.

Психодиагностическое обследование студентов может включать в себя несколько направлений, в зависимости от целей и задач исследования. Некоторые из наиболее распространенных направлений включают в себя:

1. «Психометрическое тестирование»: это направление включает использование стандартизированных тестов и опросников для оценки различных аспектов психологического состояния студентов, таких как интеллектуальные способности, личностные особенности, эмоциональное состояние и т. д.

2. «Клиническая оценка»: для студентов, испытывающих серьезные эмоциональные или психологические проблемы, может быть проведена клиническая оценка для определения диагноза и разработки плана лечения.

3. «Консультирование и беседы»: психологи могут проводить психологическое обследование путем бесед и консультирования студентов для выявления их потребностей, проблем и причин дистресса.

4. «Академическая оценка»: определение образовательных потребностей студентов, связанных с преподаванием и учебным процессом.

5. «Анализ образа жизни и привычек»: исследование образа жизни, режима дня, привычек, влияющих на учебный процесс и общее состояние студентов.

Каждое из этих направлений может предоставить ценную информацию для разработки индивидуализированных программ поддержки студентов, а также для общей оценки и улучшения психологического благополучия в учебных заведениях.

В связи с большой психоэмоциональной и умственной нагрузкой, необходимостью адаптации к новым условиям обучения, формированием новых и профессионально-обусловленных межличностных отношений студенчество относится к группе населения с повышенным уровнем риска нарушений. Поэтому при оказании психологической помощи с целью сохранения психологического здоровья современных студентов необходим поиск новых подходов при реализации психологического сопровождения студенчества, в том числе – при реализации диагностического направления работы психолога.

Организация современных психологических служб в вузах включает в себя разнообразные аспекты, и обеспечение качества психодиагностических услуг – один из важнейших факторов для успешной работы психологических служб. Достижение качества психодиагностических услуг в вузах является важным аспектом обеспечения психологической поддержки студентам. Мы полагаем, что ключевыми аспектами для достижения качества этих услуг является комплекс мер, включающий: проведение обучения, сертификации и регулярного профессионального развития психологического персонала, для обеспечения высокого уровня компетенции и профессионализма специалистов; разработка стандартов и процедур для проведения психодиагностических мероприятий, для обеспечения их валидности, надежности и объективности; соблюдение этических норм при проведении психодиагностических процедур, включая конфиденциальность, согласие на участие, защиту прав и интересов студентов; выбор и применение современных профессиональных психодиагностических методик и инструментов, адаптированных к специфике студенческой среды и потребностям; учет индивидуальных особенностей студентов, их культурных и личностных характеристик при проведении психодиагностических оценок; предоставление студентам понятной обратной связи о результатах психодиагностического обследования и их интерпретация для обеспечения понимания и содействия процессу самопознания и планирования дальнейших действий; сотрудничество с другими службами поддержки в вузе для обеспечения комплексной и целенаправленной поддержки студентов; регулярное оценивание эффективности психодиагностических услуг, а также осуществление обратной связи от студентов для постоянного улучшения и развития услуг.

Одной из главных проблем современной психодиагностики является выбор адекватных диагностических методик в рамках оказания психологической помощи студентам:

- соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики целям психодиагностической деятельности;
- прогностичность используемых методов, то есть возможность прогнозирования на их основе определенных особенностей развития личности на дальнейших этапах, предупреждения потенциальных нарушений и трудностей;

• высокий развивающий потенциал метода, то есть возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе различных развивающих программ;

• экономичность диагностической процедуры (простота, доступность, скорость обработки). Ценными являются те методики, которые позволяют быстро и эффективно выявлять пути решения проблемы [7].

Кроме обозначенной сложности подбора диагностического инструментария, остается и самая острая проблема психодиагностики в высшей школе – определение круга проблем, нуждающихся в обязательном изучении специалистами СППС. На сегодняшний момент не существует единого мнения относительно того, что может выступать в качестве обязательного диагностического минимума в учреждениях высшего образования. Исходя из проведенного анализа можно обозначить следующий круг проблем, требующих обязательной скрининг-диагностики, осуществляемой специалистом-психологом:

1) адаптация студентов-первокурсников к обучению в учреждении высшего образования;

2) социальная и личностная зрелость студентов, сформированность психологических новообразований возраста;

3) учебно-профессиональная мотивация, уровень умений и навыков, необходимых для овладения профессией;

4) межличностные отношения студентов, степень готовности к брачно-семейным отношениям;

5) риски девиантного и аутодеструктивного поведения. Эта проблема требует комплексного подхода, включая предоставление эффективной психологической помощи, обучение предотвращению суицидов, создание поддерживающей социальной среды и регулярное выявление рисковых факторов, связанных с суицидальным поведением.

Таким образом, анализ современного состояния деятельности социально-педагогической и психологической службы в учреждении высшего образования раскрывает объективную необходимость изучения тенденций развития психодиагностики как науки и практики для оптимизации деятельности психологической службы учреждений высшего образования при оказании психологической помощи студентам. Изучение тенденций отбора и применения психодиагностики при оказании психологической помощи в учреждениях высшего образования Республики Беларусь показывает необходимость систематизации используемого педагогами-психологами диагностического инструментария в реализации психологической помощи студентам. Обозначенный круг проблем в рамках психологической диагностики как части психолого-педагогического сопровождения студентов требует дальнейшей детализации своего внутреннего содержания. Каждый пункт выделенного круга проблем поликомпонентен. Отмечается необходимость отбора современного профессионального диагностического инструментария для качественного выявления круга психолого-педагогических проблем студентов.

**Список использованных источников**

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 14 января 2022 г. № 154-З / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 31.01.2022, 2/2874. – Ст. 30. п. 1.18, 83 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adu.by/images/2022/01/zakon-ob-izmen-kodeksa-ob-obrazovanii.pdf. – Дата доступа: 25.02.2024.

2. Закон Республики Беларусь от 1 июля 2010 г. № 153-З «Об оказании психологической помощи». Изменения и дополнения: Закон Республики Беларусь от 30 июня 2022 г. № 184-З / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 05.07.2022, 2/2904 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200184. – Дата доступа: 25.02.2024.

3. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Обеспечение социально-педагогической поддержки студентов и оказание им психологической помощи в учреждениях высшего образования» от 17 августа 2023 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nihe.by/images/ideology/25082023/Инстр-метод_письмо_СППС_copy.pdf. – Дата доступа: 25.02.2024.

4. Постановление Министерства образования Республики Беларусь «О порядке социально-педагогической поддержке обучающихся и оказания им психологической помощи» от 20 сентября 2022 г. № 328 / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь, 18.10.22, 8/38867. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W22238867&p1=1. – Дата доступа: 25.02.2024.

5. *Романова Е. С.* Психологическая поддержка мотивации учащихся к обучению / Е. С. Романова // Мотивация в современном мире: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МО Щелково, 2011. – С. 9–14.

6. *Чаликова, О. С.* Психодиагностическая работа психолога: теоретический и практический аспекты / О. С. Чаликова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. – С. 15.

7. *Белановская, О. В.* Психологическая диагностика в школе: метод. пособие / О. В. Белановская, Н. И. Олифирович. – Минск, 2015. – 246 с.

**(Дата подачи: 27.02.2024 г.)**

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

*E. V. Bondarchuk, M. V. Kryzhanovskaya*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

**УДК [159.923:159.942]-057.875**

# ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТИЛЕЙ ПРИВЯЗАННОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНТОВ

# THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ATTACHMENT STYLES IN STUDENTS' INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

*В статье рассматривается взаимосвязь эмоционального интеллекта и стилей привязанности в межличностных отношениях студентов. В процессе исследования было выявлено, что девушки и юноши с высоким эмоциональным интеллектом проявляют преимущественно безопасный (близкий) стиль привязанности. Девушки и юноши с низким уровнем эмоционального интеллекта, напротив, проявляют небезопасные стили привязанности (зависимый, тревожный, избегающий) в связи с недостаточным распознаванием и управлением своими эмоциями, что может приводить к затруднениям в установлении стабильных и безопасных эмоциональных связей.*

*Ключевые слова: интеллект; эмоциональный интеллект; межличностные отношения; стили привязанности; студенты.*

*The article considers the relationship between emotional intelligence and attachment styles in interpersonal relationships of students. In the process of the study, it was revealed that girls and boys with higher emotional intelligence, show predominantly secure (close) attachment styles. Girls and boys with a lower level of emotional intelligence, on the contrary, show insecure attachment styles (dependent, anxious, avoidant) due to insufficient recognition and management of their emotions, which can lead to difficulties in establishing stable and secure emotional ties.*

*Keywords: intelligence; emotional intelligence; interpersonal relationships; attachment styles; students.*

В настоящее время актуальной является проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта человека и стилей привязанности в межличностных отношениях. Исследования ученых (Д. Гоулмана, Дж. Майера, Д. Карузо, П. Саловея) показывают, что эмоциональный интеллект способствует успешности человека в различных сферах жизни. Традиционные методы измерения интеллекта часто оказываются недостаточными для понимания успешности человека в общении и установлении близких отношений.

Эмоциональный интеллект и стили привязанности играют важную роль в установлении эффективных межличностных отношений. Их изучение мо-

жет способствовать более глубокому пониманию факторов, определяющих качество и стабильность межличностных отношений [1]. Особенно актуальна проблема взаимосвязи эмоционального интеллекта и стилей привязанности в юношеском возрасте, поскольку в данный период завершается становление личности, происходит личностное и профессиональное самоопределение.

Проблемам развития эмоционального интеллекта посвящены исследования Г. Гарднера, Д. Гоулмана, Д. Карузо, Дж. Майера, П. Саловея; Т. Х. Ахмадовой, Л. Л. Баландиной, Д. В. Люсина, М. А. Манойловой; И. Н. Андреевой, А. П. Лобанова и др.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что «эмоциональный интеллект» достаточно новое понятие. Данное понятие впервые предложил У. Пэйн в своей диссертационной работе в 1985 г. В модели способностей Дж. Майера и П. Саловея эмоциональный интеллект также определяется как возможность адекватно ощущать, определять и отражать эмоции, получать доступ к чувствам, понимать эмоции, а также регулировать их таким образом, чтобы поддерживать эмоциональное-интеллектуальное развитие индивидуума (1990). В отличие от моделей эмоционального интеллекта, основанных на чертах личности или навыках, модель Д. Карузо, Дж. Майера, П. Саловея сосредоточена на способностях, то есть на индивидуальных различиях в эмоциональной обработке информации и управлении эмоциями [2; 3].

Среди смешанных моделей наибольшую популярность получили теории Р. Бар-Она и Д. Гоулмана [4; 5]. Р. Бар-Он на основе литературных источников о чертах личности выяснил, почему одни люди более успешны в жизни, чем другие. Он сформулировал термин «эмоциональный интеллект», который определяется как совокупность взаимосвязанных эмоциональных и социальных компетенций, способностей и особенностей, эффективно определяющих понимание и выражение себя, понимание других людей и отношений с ними [4]. Автором второй смешанной модели является Д. Гоулман, который отмечает, что эмоциональный интеллект включает следующие пять навыков: мотивация и настойчивость в достижении намеченной цели, способность контролировать собственные влечения и откладывать их удовлетворение, регулировать свое настроение и не поддаваться заботам, которые мешают мыслить, сопереживать настроениям других людей [5].

Мы разделяем мнение Д. Карузо, Дж. Мейера, П. Саловея, согласно которому эмоциональный интеллект является компонентом социального интеллекта и включает в себя: способность отслеживать собственные чувства и чувства других людей; способности различать собственные чувства и чувства других людей и использовать данную информацию для управления мышлением и действиями; возможность понимать значения эмоций и их взаимосвязей; способность рассуждать и решать проблемы на основе: понимания значения эмоций и их взаимосвязей;

отношения к эмоциям чувств; понимания эмоциональной информации и управления эмоциями [3].

Из вышесказанного можем сделать вывод, что эмоциональный интеллект способствует развитию более качественных межличностных взаимоотношений. Мы согласны с В. Н. Мясищевым по поводу того, что межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в деятельности и общении [6]. Вслед за Я. Л. Коломинским, В. Н. Мясищевым, Б. Д. Парыгиным мы рассматриваем межличностные отношения как внутренний компонент межличностного взаимодействия. Одним из видов межличностных отношений являются романтические отношения.

В межличностных отношениях формируется привязанность человека к человеку. Под привязанностью принято понимать эмоциональную взаимосвязь между двумя индивидами, формирующую стабильную чувственную базу, с помощью которой люди и общество устанавливают взаимодействие друг с другом [7]. Теория привязанности была впервые представлена Дж. Боулби как первичная потребность. Согласно этой теории, младенцы проявляют комбинацию врожденных форм поведения привязанности, таких как плач, смех, сосание и хватание, и основной причиной такого поведения является поддержание физической близости с главным объектом привязанности, что позволяет младенцу выжить в условиях возможных опасностей окружающей среды [8].

С. Хазан и П. Шейвер перенесли концептуальное исследование Дж. Боулби на зрелых людей. В итоге было определено, что в основе межличностных и сексуальных отношений у взрослых лежат некоторые стабильные системы поведения, в числе которых привязанность – теплое чувство любви, похожее на чувство, которое испытывает ребенок к матери.

M. Johnson доказывает, что наша потребность в привязанности, то есть эмоциональной близости, не завершается вместе с детством, и взрослые романтические отношения – это воспроизведение детской привязанности. В любом возрасте человек стремится установить контакт как минимум с одним значимым для него объектом. Более того, этот объект близости нужен нам наиболее обостренно, когда мы расстроены, напуганы, или же встревожены.

У каждого человека проявляется свой стиль привязанности в межличностных отношениях. Концепция Дж. Боулби свидетельствует о том, что стиль привязанности детерминируется внутренней моделью привязанности [8]. Логичный и теоретически обоснованный подход к исследованию и пониманию стилей привязанности был предложен К. Бартоломью и Л. Хоровиц. По их мнению, стиль привязанности строится на основе обобщенного образа значимого другого и обобщенного образа себя. Основываясь на работах Дж. Боулби [8], С. Хазана и П. Шейвера, К. Бартоломью и Л. Хоровица мы рассматриваем безопасный и небезопасные (зависимый, тревожный и избегающий) стили привязанности в межличностных (романтических) от-

ношениях. Таким образом, надежный стиль привязанности характеризуется комфортностью во взаимоотношениях и оптимистическим отношением к ним. Девушки и юноши с зависимым стилем отличаются беспокойством и подозрительностью, остро реагируя на любую угрозу в отношениях. Такие индивиды часто испытывают ревность и высокие требования к партнеру. Тревожный стиль привязанности характеризуется страхом отвержения и недоверием к окружающим. Люди с этим стилем могут проявлять подозрительность и застенчивость в отношениях. Наконец, избегающий стиль привязанности выражается в предпочтении самостоятельности и независимости. Такие люди избегают близких отношений, оставаясь равнодушными ко взаимодействию с другими [7].

Особенно ярко стиль привязанности проявляется в юношеском возрасте, который характеризуется значительными изменениями в эмоциональной, когнитивной и социальной сферах. Социальные взаимодействия становятся особенно важными в юношеском возрасте. Молодые люди ищут поддержку, дружеские и любовные связи, развивают навыки коммуникации и взаимодействия в коллективе. Они сталкиваются с вопросами самоидентификации, принятия своей роли в обществе и установления близких отношений. Отношения занимают важное место в личностном развитии юношей и девушек, в достижении ими высокого уровня субъективного благополучия. Период студенчества относится к юношескому возрасту.

Развитие эмоционального интеллекта обеспечивает девушкам и юношам успешную включенность в межличностные взаимоотношения, поскольку дает им возможность эффективно распознавать и понимать эмоциональные сигналы окружающих, адекватно реагировать на них и строить гармоничные взаимосвязи на основе взаимопонимания и эмоциональной поддержки [9].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме взаимосвязи эмоционального интеллекта человека и стилей привязанности в межличностных отношениях показал, что в ней достаточно полно исследованы вопросы эмоционального интеллекта человека в целом и его стилей привязанности. Однако вопросы эмоционального интеллекта студентов и их стилей привязанности исследованы недостаточно.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта и стилей привязанности в межличностных отношениях студентов. В исследование были включены 240 студентов (девушки, N = 120; юноши, N = 120), 1–3 курсов, представляющих разные факультеты университетов города Минска, такие как: Белорусский государственный педагогический университет (БГПУ = 15 %), Белорусский государственный университет (БГУ = 45 %), Белорусский государственный экономический университет (БГЭУ = 20 %) и Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники (БГУИР = 20 %). Средний возраст респондентов составил 20 лет

(M=19,83). В процессе исследования использовались психодиагностические методы и методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена). Применялась методика «МЭИ» М. А. Манойловой, направленная на изучение эмоционального интеллекта, и методика «Шкала взрослой привязанности» в адаптации И. А. Фурманова, направленная на изучение стилей привязанности.

На первом этапе исследования нами была осуществлена организация исследования и сформирована выборка из студентов различных учебных заведений г. Минска. На втором этапе исследования был выявлен уровень эмоционального интеллекта у юношей и девушек с помощью стандартизированной методики «МЭИ» М. А. Манойловой (таблица 1).

*Таблица 1*

**Эмоциональный интеллект у девушек и юношей (по методике «МЭИ» М. А. Манойловой)**

| Девушки и юноши | Эмоциональный интеллект | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | Кол-во | % | Кол-во | % | Кол-во | % |
| Девушки | 24 | 20 | 50 | 41,67 | 46 | 38,33 |
| Юноши | 15 | 12,5 | 60 | 50 | 45 | 37,5 |
| Итого: | 39 | 16,25 | 110 | 45,83 | 91 | 37,92 |

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что в целом юноши и девушки имеют средний и низкий уровни развития эмоционального интеллекта. При этом девушки характеризуются более высоким уровнем эмоционального интеллекта, чем юноши.

Нами были выявлены также уровни эмоционального интеллекта у юношей и девушек по шкалам (таблица 2).

*Таблица 2*

**Уровни эмоционального интеллекта у девушек и юношей по шкалам (по методике «МЭИ» М. А. Манойловой)**

| Шкалы | Девушки | | Юноши | |
|---|---|---|---|---|
| | Среднее значение | Уровень | Среднее значение | Уровень |
| 1. Осознание своих чувств и эмоций | 5 | высокий | 4 | средний |
| 2. Управление своими чувствами и эмоциями | 4 | средний | 4 | средний |
| 3. Осознание чувств и эмоций других людей | 5 | высокий | 4 | средний |
| 4. Управление чувствами и эмоциями других людей | 4 | средний | 4 | средний |

Результаты, представленные в таблице 2, показывают, что девушки демонстрируют более высокий уровень эмоционального интеллекта, чем юноши, по шкалам «Осознание своих чувств и эмоций», а также «Осознание чувств и эмоций других людей».

На третьем этапе исследования для определения показателей стилей привязанности индивидов нами использовалась методика «Шкала взрослой привязанности» К. Бартоломью и Л. Хоровица [7], адаптированная И. А. Фурмановым (рис. 1).

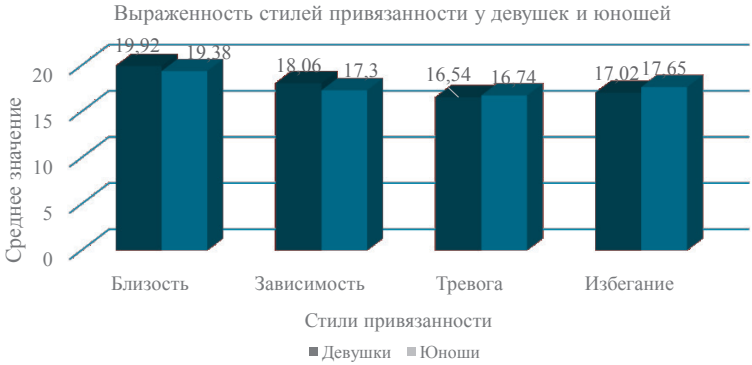



*Рис. 1.* **Различия в стилях привязанности у девушек и юношей (по методике «ШВП» К. Бартоломью и Л. Хоровица, в адаптации И. А. Фурманова)**

В процессе исследования были выявлены статистически значимые различия в стилях привязанности для девушек и юношей по следующим показателям: близость ($p \leq 0,05$), зависимость ($p \leq 0,05$), тревога ($p \leq 0,05$) и избегание ($p \leq 0,05$).

Из анализа данных, представленных на рис. 1, можно сделать вывод, что девушки в большей степени проявляют стили привязанности, связанные с близостью и зависимостью, а юноши – стили привязанности, связанные с близостью и избеганием. Для юношей в межличностных отношениях в большей степени, чем для девушек, характерны тревожный и избегающий стили привязанности.

Для выявления взаимосвязей между эмоциональным интеллектом и стилями привязанности был проведен корреляционный анализ отдельно как для девушек, так и для юношей в межличностных отношениях с помощью методик «МЭИ» М. А. Манойловой и «Шкала взрослой привязанности» К. Бартоломью и Л. Хоровица, в адаптации И. А. Фурманова. Результаты исследования для девушек представлены в таблице 3.

*Таблица 3*

**Связь эмоционального интеллекта и стилей привязанности у девушек (по методикам «МЭИ» М. А. Манойловой и «Шкала взрослой привязанности» К. Бартоломью и Л. Хоровица, в адаптации И. А. Фурманова; с использованием критерия ранговой корреляции Ч. Спирмена)**

| Стили привязанности и шкалы эмоц. интеллекта | Коэффициент корреляции (r) и Значимость (p) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ш1 | | Ш2 | | Ш3 | | Ш4 | |
| | r | p | r | p | r | p | r | p |
| Близость | 0.497 | 0.001 | 0.472 | 0.001 | 0.417 | 0.001 | 0.432 | 0.001 |
| Зависимость | 0,116 | 0,208 | 0,126 | 0,170 | 0,060 | 0,517 | 0,115 | 0,211 |
| Тревога | -0.221 | 0.015 | -0.206 | 0.024 | -0.219 | 0.016 | -0.240 | 0.008 |
| Избегание | -0.341 | 0.001 | -0.336 | 0.001 | -0.261 | 0.004 | -0.305 | 0.001 |

*Примечание*. Условные обозначения: Ш1: Осознание своих чувств и эмоций; Ш2: Управление своими чувствами и эмоциями; Ш3: Осознание чувств и эмоций других людей; Ш4: Управление чувствами и эмоциями других людей.

Результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и стилей привязанности у девушек, представленные в таблице 2, показывают статистически значимую положительную корреляцию между стилем привязанности «близость» и всеми основными четырьмя шкалами эмоционального интеллекта. Это означает, что девушки, которые проявляют близость в отношениях, обычно обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта, что в свою очередь способствует гармоничным и близким взаимоотношениям. Кроме того, отмечается статистически значимая отрицательная корреляция между стилями привязанности «тревога» и «избегание», что указывает на то, что девушки с выраженными небезопасными стилями в межличностных отношениях склонны к менее развитому эмоциональному интеллекту. Связь стиля привязанности «зависимость» с эмоциональным интеллектом оказалась в нашем исследовании статистически незначимой.

Результаты взаимосвязи шкал эмоционального интеллекта у юношей по методике «МЭИ» М. А. Манойловой со стилями привязанности по методике «Шкала взрослой привязанности» К. Бартоломью и Л. Хоровица, в адаптации И. А. Фурманова представлены в таблице 4.

*Таблица 4*

**Связь эмоционального интеллекта и стилей привязанности у юношей (по методикам «МЭИ» М. А. Манойловой и «Шкала взрослой привязанности» К. Бартоломью и Л. Хоровица, в адаптации И. А. Фурманова; с использованием критерия ранговой корреляции Ч. Спирмена)**

| Стили привязанности и шкалы эмоц. интеллекта | Коэффициент корреляции (r) и Значимость (p) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ш1 | | Ш2 | | Ш3 | | Ш4 | |
| | r | p | r | p | r | p | r | p |
| Близость | 0.553 | 0.001 | 0.427 | 0.001 | 0.493 | 0.001 | 0.428 | 0.001 |
| Зависимость | 0,163 | 0,075 | 0,076 | 0,408 | 0,104 | 0,257 | 0,073 | 0,429 |
| Тревога | -0.376 | 0.001 | -0.308 | 0.001 | -0.341 | 0.001 | -0.225 | 0.014 |
| Избегание | -0.395 | 0.001 | -0.249 | 0.006 | -0.305 | 0.001 | -0.316 | 0.001 |

*Примечание.* Условные обозначения: Ш1: Осознание своих чувств и эмоций; Ш2: Управление своими чувствами и эмоциями; Ш3: Осознание чувств и эмоций других людей; Ш4: Управление чувствами и эмоциями других людей.

Результаты исследования у юношей так же, как у девушек, показывают статистически значимую положительную корреляцию между стилем привязанности «близость» и всеми шкалами эмоционального интеллекта. Выводы исследования у юношей подтверждают результаты, полученные у девушек, показывая, что стиль привязанности «близость» коррелирует с высоким уровнем эмоционального интеллекта, благодаря которому индивид воспринимает и управляет не только своими эмоциями, но и эмоциями других людей. Это указывает на то, что юноши, проявляющие близость в отношениях, обычно обладают лучшими навыками эмоционального восприятия и управления эмоциями. В процессе исследования выявлена статистически значимая отрицательная корреляция эмоционального интеллекта со стилями «тревога» и «избегание». Связь стиля привязанности «зависимость» с эмоциональным интеллектом оказалась в нашем исследовании статистически незначимой.

Таким образом, в процессе исследования были обнаружены похожие корреляционные связи между эмоциональным интеллектом и стилями привязанности у юношей и девушек. Это свидетельствует об универсальной роли эмоционального интеллекта в формировании устойчивых и гармоничных партнерских отношений независимо от гендерных различий.

Выводы, полученные в нашем исследовании, подтверждаются результатами исследования A. Ramalho, V. Rooy, Ch. Viswesvaran о том, что высокий уровень эмоционального интеллекта связан с многочисленными внутриличностными и межличностными позитивными эффектами. Корреляты высокого эмоционального интеллекта включают хорошее физическое самочувствие, здоровье, а также высокую производительность на работе.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ в нашем исследовании подтверждает, что существует прямая статистически значимая взаи-

мосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и стилями привязанности у девушек и юношей. Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем вероятнее проявление безопасного стиля привязанности (близкого), в то время как более низкий уровень эмоционального интеллекта связан с небезопасными стилями привязанности (зависимым, тревожным и избегающим). Это подчеркивает важность развития эмоциональной компетенции как фактора, способствующего установлению и поддержанию стабильных, удовлетворительных межличностных отношений.

Результаты исследования показали необходимость развития эмоционального интеллекта у студентов для формирования гармоничных межличностных взаимоотношений, в особенности осознания и управления своими эмоциями, понимания и управления эмоциями других людей.

**Список использованных источников**

1. *Бондарчук, Е. В.* Особенности развития эмоционального и социального интеллекта у будущих социальных педагогов и педагогов-психологов / Е. В. Бондарчук // Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. ст. Исторические и психолого-педагогические науки: в 4-х ч. / РИВШ; пред. редкол. В. А. Гайсенок. – Минск, 2021. – Вып. 21. – Ч. 4. – С. 65–73.

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

3. *Mayer, J. D.* Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a standard intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso // R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). Handbook of emotional intelligence. – New York: Jossey-Bass, 2000. – P. 92–117.

4. *Bar-On, R.* Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 1997. – 236 p.

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

6. *Мясищев, В. Н.* Психология отношений: избранные психологические труды / В. Н. Мясищев. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 368 с.

7. *Bartholomew, K.* Attachment styles among young adults: A test of a four-category model/ K. Bartholomew, L. M. Horowitz// Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – № 61. – P. 226–244.

8. *Bowlby, J.* Attachment and loss: Vol. 1. Attachment / J. Bowlby. – New York: Basic Book, 1969. – 428 p.

9. *Крыжановская, М. В.* Взаимосвязь самооценки и стилей привязанности в межличностных отношениях студентов [Электронный ресурс] / М. В. Крыжановская // Условия успешной социализации детей и молодежи: перспективные исследования будущих педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12 апр. 2023 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: В. В. Мартынова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2023. – Ч. 1. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

**(Дата подачи: 25.02.2024 г.)**

*Ю. Е. Бондарь*
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*О. В. Белановская*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*Y. E. Bondar*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

*O. V. Belanovskaya*
National Institute for Higher Education, Minsk

**УДК 159.923.2**

## ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА: ИССЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЫ

## PERSONAL DETERMINANTS OF BULLYING PARTICIPANTS: A STUDY OF STUDENT ENVIRONMENT

*Статья посвящена изучению проблем буллинга в студенческой среде. На основании проведенного эмпирического исследования определены личностные детерминанты ролевой структуры буллинга среди студентов. Выявлено, что в юношеском возрасте предикторами исполнения роли Жертвы являются такие личностные черты, как застревание, педантичность, высокая нормативность поведения, робость; предикторами исполнения роли Инициатора – дистимичность, циклотимичность; предикторами исполнения роли Защитника – дистимичность, циклотимичность, аффективность, тревожность, социабельность, импульсивность, нефрустрированность.*

*Ключевые слова: буллинг; ролевые позиции; личность; личностные черты; юношеский возраст; студенты.*

*The article is devoted to the study of the problems of bullying among students. Based on the conducted empirical research, the personal determinants of the role structure of bullying among students were identified. It was revealed that in adolescence, predictors of playing the role of the Victim are such personality traits as being stuck, pedantry, highly normative behavior, timidity; predictors of playing the role of Initiator - dysthymicity, cyclothymicity; predictors of playing the role of the Protector – dysthymicity, cyclothymicity, affectivity, anxiety, sociability, impulsiveness, lack of frustration.*

*Keywords: bullying; role positions; personality; personality traits; youth; students.*

В современных реалиях невозможно обойти проблему буллинга, так как актуальность исследования данного явления растет с каждым годом. Становится ясно, что буллинг наносит вредоносный эффект на всех его участников. Буллинг – травля, часто встречающая агрессию по отношению к определенному индивидууму, которая содержит в себе подвластность и запугивание [1]. Буллинг является формой агрессивного поведения, которое проявляется

в систематическом запугивании, унижении, преследовании или причинении вреда другому человеку, как правило, с целью установления своей власти или доминирования [2]. Это может происходить как в школьной среде, так и на работе, в сообществе или в онлайн-пространстве. Буллинг может принимать различные формы, такие как вербальные оскорбления, физические нападения, социальная изоляция или цифровое запугивание через интернет и социальные медиа.

Это серьезная проблема, которая может иметь негативные последствия для здоровья и благополучия тех, кто сталкивается с ней. Негативные последствия травли (буллинга) выражаются в множественном и долговременном ущербе здоровью, благополучию и социализации как жертв и агрессивных жертв, так и агрессоров, включая негативные последствия практически во всех сферах жизни: ухудшение психического и физического здоровья, снижение образовательных и карьерных успехов, проблемы построения отношений и семьи, высокие риски криминального поведения [3].

Буллинг характеризуется несколькими ключевыми чертами [4]:

• Агрессивным поведением: буллинг включает в себя намеренные действия или слова, направленные на причинение вреда, унижения или страданий другому человеку.

• Неравным балансом сил: взаимодействие буллера (агрессора) и жертвы характеризуется неравным балансом силы или власти. Буллер обычно имеет какие-то преимущества над жертвой, будь то физическая сила, социальный статус или другие факторы.

• Повторяемостью: буллинг обычно происходит не единожды, а повторяется с течением времени. Это систематическое и длительное поведение.

• Негативными последствиями: буллинг может приводить к серьезным негативным последствиям для жертвы, таким как психологические проблемы (депрессия, тревожность), социальная изоляция, плохая успеваемость в школе или на работе, а иногда и к физическому вреду.

• Разнообразием форм: буллинг может проявляться в различных формах, включая вербальный (оскорбления, угрозы), физический (удары, толчки), социальный (изоляция, исключение из группы) и кибербуллинг (использование интернета и социальных медиа для запугивания или унижения).

Социальная структура буллинга часто определяется тремя основными ролями: буллер (агрессор), жертва и свидетель [4]. Каждая из этих ролей играет свою часть в динамике буллинга:

1. Буллер (агрессор) – это тот, кто совершает акты буллинга. Буллер может быть физически или социально сильным, иметь высокий статус в социальной группе или просто стремиться контролировать или уничтожать других из-за собственных проблем или неуверенности.

2. Жертва – тот, кто подвергается агрессии. Жертва может быть слабой или уязвимой по разным причинам, включая физическую слабость, социальную изоляцию или отличие от большинства.

3. Свидетель – кто видит или знает о случаях буллинга, но не участвует в них напрямую. Свидетели играют важную роль, поскольку их реакция на буллинг может повлиять на его продолжение или прекращение. Они могут быть соучастниками, если поддерживают буллера, или защитниками, если оказывают поддержку жертве или даже вмешиваются напрямую, чтобы остановить буллинг.

Эти роли не всегда строго разделены, и человек может переходить из одной роли в другую в зависимости от обстоятельств. Важно понимать, что социальная структура буллинга может различаться в разных контекстах, таких как школа, рабочее место или онлайн-среда.

Стадии буллинга могут различаться в зависимости от контекста и специфики каждого случая, но обычно они включают в себя следующие этапы:

1. Начало или возникновение. Этот этап может начаться с появления первых признаков агрессивного поведения со стороны буллера. Это могут быть намеки на унижение, издевательства или другие формы агрессии.

2. Эскалация. Агрессивное поведение усиливается и становится более открытым и агрессивным. Буллер может увеличивать частоту или интенсивность своих действий, а также привлекать других свидетелей.

3. Пик или кульминация. На этом этапе буллинг может достигнуть своего максимального проявления, привлекая большее количество людей и становясь более разрушительным для жертвы.

4. Снижение или уменьшение активности. После пика активности буллинг может уменьшиться или даже прекратиться на какое-то время. Это может быть связано с изменением обстоятельств или реакцией окружающих.

5. Повторение или продолжение. Буллинг может повторяться или возобновляться после временного затишья. Этот этап может продолжаться в циклическом режиме, особенно если не принимаются меры для его прекращения.

Важно отметить, что эти стадии не всегда происходят последовательно, и буллинг может проявляться в разных формах и на разных этапах в зависимости от конкретной ситуации.

Существуют возрастные различия в проявлении буллинга [2]. У детей буллинг часто проявляется в форме агрессивного поведения, такого как издевательства, угрозы, физические нападения и отрицательные комментарии. Это может включать также исключение из игр или социальных групп. В подростковом возрасте буллинг может стать более сложным и часто проявляться в форме кибербуллинга, где используются социальные сети, сообщения или другие цифровые средства для унижения или угрозы. Подростковый буллинг также может быть связан с социальным статусом, внешностью, сексуальной ориентацией или другимиии аспектами личности. Взрослый буллинг может проявляться в различных сферах жизни, включая рабочее место, семью, сообщества или онлайн-пространство. Это может включать в себя моббинг (систематическое издевательство или преследование на рабочем месте), манипуляции, газлайтинг или другие формы психологического или эмоционального насилия. Каждая из этих категорий

имеет свои особенности и механизмы проявления, но во всех случаях буллинг может причинить значительный вред жертве и требует вмешательства и поддержки со стороны окружающих [5; 6; 7; 8; 9].

Исследователи полагают, что не только возрастные, но и личностные характеристики могут играть роль в проявлении буллинга. Например, люди с низким уровнем эмпатии могут иметь меньшее понимание чувств и потребностей других, что делает их более склонными к агрессивному поведению и буллингу. Люди с низкой самооценкой могут испытывать неуверенность и стремление улучшить свое самочувствие за счет унижения или доминирования над другими через буллинг. Личности, склонные к агрессивному поведению, могут чаще проявлять буллинг из-за своего характера или из-за опыта, включая воспитание или окружение. Окружающая среда, включая друзей, семью и культурные факторы, также может повлиять на проявление буллинга. Например, если агрессивное поведение рассматривается как норма или допускается в данной социальной группе, это может способствовать его распространению. Люди, не умеющие эффективно управлять своими эмоциями и стрессом, также могут использовать буллинг как способ справиться с негативными чувствами или ситуациями. Хотя эти личностные характеристики могут повлиять на вероятность проявления буллинга, важно помнить, что они не являются единственными факторами. Буллинг – это сложный механизм, в котором сочетаются личные черты, окружающая среда и другие факторы [4; 9; 10].

Цель нашего исследования – изучение личностных особенностей участников буллинга в студенческой среде. В исследовании приняло участие 55 студентов юношеского возраста 18–24 лет, из них 5 юношей и 50 девушек. Анализ характеристик буллинга в юношеском возрасте проводился по методике «Буллинг-структуры» Е. Г. Норкиной. В результате проведенного анализа полученных данных, было выявлено, что роли Инициатора, Помощника, Жертвы и Наблюдателя у студентов юношеского возраста преобладают в низкой степени выраженности. Роль Защитника составляет 84 % в средней степени выраженности всех ролей. Это указывает на преобладание желания защищать людей, по сравнению с нанесением какого-либо вреда или бездействия. Роль Инициатора составляет 28 % в средней степени выраженности всех ролей, роль Жертвы составляет 24 % в средней степени выраженности всех ролей (таблица 1).

*Таблица 1*

**Соотношение ролей учащихся в буллинг-структуре (в процентах)**

| **Степени выраженности** | **Роли в буллинг-структуре** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Инициатор** | **Помощник** | **Защитник** | **Жертва** | **Наблюдатель** |
| Низкая | 72 % | 92 % | 16 % | 76 % | 96 % |
| Средняя | 28 % | 8 % | 84 % | 24 % | 4 % |
| Высокая | - | - | - | - | - |

По результатам исследования личностных особенностей по выборке студентов юношеского возраста по методике «16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла» (форма А) было выявлено, что степень выраженности каждого фактора у студентов юношеского возраста находится в основном на среднем уровне.

*Таблица 2*

**Соотношение личностных факторов среди испытуемых, в %**

| Степень выраженности | Личностные факторы | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **A** | **B** | **C** | **E** | **F** | **G** | **H** | **J** | **L** | **M** | **N** | **O** | **Q1** | **Q2** | **Q3** | **Q4** |
| Низкая | 29 | 71 | 4 | 5 | 18 | 23 | 27 | 5 | 25 | 14 | 31 | 29 | 15 | 11 | 9 | 18 |
| Средняя | 69 | 27 | 75 | 82 | 60 | 75 | 46 | 78 | 75 | 84 | 69 | 62 | 85 | 85 | 89 | 51 |
| Высокая | 2 | 2 | 21 | 13 | 22 | 2 | 27 | 17 | - | 2 | - | 9 | - | 4 | 2 | 31 |

Анализ полученных данных по выборке студентов юношеского возраста по методике «Характерологический опросник К. Леонгарда – Н. Шмишека» позволил отметить, среди респондентов юношеского возраста преобладают такие акцентуации, как гипертимность, циклотимичность и экзальтированность. Меньше всего проявлены, по выборке юношеского возраста, дистимичность, педантичность, тревожность и застревание (таблица 3).

*Таблица 3*

**Соотношение личностных особенностей среди испытуемых, в %**

| Степень выраженности | Личностные особенности | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Демонстративность** | **Застревание** | **Педантичность** | **Возбудимость** | **Гипертимность** | **Дистимность** | **Тревожность** | **Циклотимичность** | **Экзальтированность** | **Эмотивность** |
| Низкая | 47 | 20 | 76 | 56 | 42 | 82 | 56 | 31 | 31 | 22 |

*Окончание таблицы 3*

| Степень выраженности | Личностные особенности | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Демонстративность | Застревание | Педантичность | Возбудимость | Гипертимность | Дистимность | Тревожность | Циклотимичность | Экзальтированность | Эмотивность |
| Средняя | 40 | 73 | 22 | 33 | 33 | 11 | 29 | 36 | 33 | 55 |
| Высокая | 13 | 7 | 0 | 11 | 25 | 7 | 15 | 33 | 36 | 23 |

Для определения формы зависимости переменных буллинга и личностных особенностей юношей был использован регрессионный анализ, первым этапом которого являлся подсчет коэффициента ранговой корреляции $r_s$ Спирмена для анализа взаимосвязи исследуемых переменных по изучаемым выборкам, а также построения уравнений регрессии для предсказания ожидаемого среднего значения результирующей переменной. R-квадрат регрессионной модели равен 0,743, что указывает на то, что регрессионная модель имеет 74 % долю изменчивости зависимой переменной. Результаты регрессионного анализа по выборке юношей позволяют сделать следующие выводы.

По роли Инициатора выявлено влияние фактора Циклотимичность (стандартизированный коэффициент Бетта равен 0,367) на данную роль. Это указывает на то, что при увеличении проявления данного фактора в повседневном поведении личности велика вероятность того, что люди с данными ярко выраженными факторами могут являться потенциальными агрессорами в буллингструктуре межличностного взаимодействия.

По роли Жертвы было обнаружено влияние фактора Дистимичность (стандартизированный коэффициент Бетта равен 0,401), фактор Q2 (социабельность/самодостаточность) (стандартизированный коэффициент Бетта равен 0,009). Следовательно, при увеличении проявлении данного фактора в повседневном поведении личности, велика вероятность того, что люди с данным ярко выраженным фактором могут являться потенциальными жертвами буллинга. По роли Защитника было обнаружено влияние следующих факторов: Эмотивность (стандартизированный коэффициент Бетта равен 0,002). Это говорит о том, что при увеличении проявлении данного фактора в повседневном поведении личности, велика вероятность того, что люди с данными ярко выраженным фактором могут являться потенциальными Защитниками в буллинг-структуре.

Таким образом, полученные результаты эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы. Инициаторами буллинга в юношеской среде являются люди, которым свойственны частые периодические смены настроения, а также зависимость от внешних событий. Жертвы буллинга – это студенты, которым характерно проявление настороженности и недоверчивость по отношению к людям, чувствительность к обидам и огорчениям, уязвимость, подозрительность, мстительность, долгое переживание происшедшего, неумение «легко отходить» от обид; кроме того, большая робость и замкнутость. Защитникам в буллингструктуре межличностного взаимодействия свойственна эмоциональность, чувствительность, тревожность, болтливость, боязливость, глубокие реакции в области тонких чувств. У них наиболее сильно выражены черты гуманности, сопереживания, отзывчивости, мягкосердечности, эмпатии, бесконфликтности, чувства долга и исполнительности.

**Список использованных источников**

1. Все говорят про харассмент, а я не понимаю, что это. Помогите! [Электронный ресурс] // Meduza. – Режим доступа: https://meduza.io/feature/2017/11/15/vse-govoryat-pro-harassment-a-ya-ne-ponimayu-chto-eto-pomogite. – Дата доступа: 15.04.2021.

2. *Лейн, Д. А.* Школьная травля (буллинг) / Д. А. Лейн // Детская и подростковая психотерапия / под ред. Д. Лейна, Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – С. 240–276.

3. *Бочавер, А. А*. Последствия школьной травли для ее участников / А. А. Бочавер // Психология. Журнал ВШЭ [Электронный ресурс]. – 2021. – № 2. – Режим доступа: https ://cyberleninka.ru/article/n/posledstviva- shkolnoytravli-dlva-ee-uchastnikov. – Дата доступа: 25.02.2024.

4. *Olweus, D.* Bullying at school: What we know what we can do. / D. Olweus. – N.Y.: Wiley-Black -well, 1993a.

5. Traditional and cyberbullying victimization as correlates of psychosocial distress and barriers to a healthy lifestyle among severely obese adolescents – a matched case–control study on prevalence and results from a cross-sectional study [Electronic resource] / A. DeSmet [et al.] // BMC Public Health. – 2014. – Vol. 14. – Mode of access: https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2458-14-224. – Date of access: 17.04.2021.

6. *Hinduja, S.* Cyberbullying Identification, Prevention, and Response [Electronic resource] / S. Hinduja, J. W. Patchin // Cyberbullying Research Center. – 2014. – № 4. – Mode of access: http://pershingpto.org/files/2014/04/Cyberbullying-Identification-Prevention-ResponseFact-Sheet.pdf. – Date of access: 17.04.2021.

7. *Howlett-Brandon, M.* Cyberbullying: an examination of gender, race, ethnicity, and environmental factors from the national crime supplement [Electronic resource]: PhD dissertation / M. Howlett-Brandon. – Mode of access: https://scholarscompass.vcu.edu/etd/3470/. – Date of access: 20.04.2021.

8. *Bastiaensens, S.* Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully [Electronic resource] / S. Bastiaensens [et al.] // Computers in Human Behavior. – 2014. – № 31 (1). – Mode of access: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563213003865. – Date of access: 17.04.2021.

9. *Олвеус, Д.* Проблемы хулиганов-жертв среди школьников / Д. Олвеус // Профессия психолог. – 1987. – С. 56-68.

10. Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending intervention / M. J. Boulton [et al.] // Journal of Adolescence. – 1999. – № 22. – P. 461–466.

**(Дата подачи: 27.02.2024 г.)**

*О. К. Войтко, Ю. А. Полещук*
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Институт психологии, Минск

*O. K. Voitko, Y. A. Poleshchuk*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Institute of Psychology, Minsk

**УДК 159.923**

## НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

## MORAL VALUES IN THE SYSTEM OF LIFE ORIENTATIONS OF PSYCHOLOGY STUDENTS

*Нравственные ценности и смысложизненные ориентации молодежи определяют ее мировоззрение, устремления и проявляются в реальных поступках. В статье обсуждаются подходы к изучению нравственности, нравственных ценностей и смысложизненных ориентаций. Представлены результаты эмпирического исследования нравственных ценностей и смысложизненных ориентаций студентов-психологов; проанализированы взаимосвязи нравственных ценностей и смысложизненных ориентаций студентов.*

*Ключевые слова: нравственность; ценностные ориентации; смысл жизни, смысложизненные ориентации; воспитание, формирование; студенты-психологи.*

*The moral values and life orientations of young people determine their worldview, aspirations and are manifested in real actions. The article discusses approaches to the study of morality, moral values and life orientations. The results of an empirical study of moral values and life orientations of psychology students are presented; the relationships between moral values and life orientations of students were analyzed.*

*Keywords: morality; value orientations; the meaning of life, life orientations; upbringing, formation; psychology students.*

Изучение особенностей ценностных ориентаций в юношеском возрасте приобретает особую актуальность, поскольку в это время перед молодыми людьми стоит ряд объективных задач, связанных с их собственным самоопределением – личностным и профессиональным. Происходит интенсивное образование системы ценностных ориентаций, влияющих на формиро-

вание личности, ее поведение в обществе и отношение к другим людям. За последнее десятилетие нравственные ценности серьезно видоизменились. Сегодня у молодежи нет единого представления о добре и зле, сочувствии, сопереживании, любви и заботе. Духовно-нравственная сторона личности претерпевает значимые трансформации, характеризуется противоречивостью и отсутствием четкого понимания смысла основ жизненных ориентаций человека. Так, готовность помочь другому часто приобретает материальный акцент; проявление участия в сострадании трактуется как личностная слабость, готовность жертвовать как расточительство, любовь рассматривается как философская категория, имеющая различные вариации либо вовсе не существующая в реальной жизни.

Детерминантами формирования ценностных ориентаций являются: овладение концептуальным мышлением, развитие его критичности, накопление достаточного морального опыта, определение собственной социальной позиции и, как следствие, образование устойчивых убеждений в отношении смысла жизни, целей и ориентиров.

Ценностные ориентации молодых людей отражаются в их взглядах и отношении к себе и окружающим, а это влияет на их общую манеру поведения и действия, их жизненные установки, стремления. Ценностные ориентации определяют направление движения молодого поколения, его стремление и, несомненно, реализацию собственной жизненной программы [1].

Исследованию нравственных ценностей и духовных ориентаций личности посвящены труды Л. И. Божович [2], О. А. Гулевич [3], И. С. Марьенко [4], И. Ф. Харламова [5], А. А. Хвостова [6] и др. Основной замысел, объединяющий представления ученых, заключается в понимании ими нравственных ценностей как важнейших регуляторов социально значимого поведения человека, имеющего свое выражение в конкретных поступках, интересах, установках и отношении к другим людям, а также в смысложизненных ориентациях.

О. А. Гулевич определяет нравственность как «личностную характеристику, объединяющую такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм», а нравственные нормы – как «правила, требования, определяющие, как человек должен поступить в той или иной конкретной ситуации. Нравственная норма может побуждать к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них» [3, с. 28].

Интерес представляет концепция нравственности Р. В. Янушкявичюс, рассматривающего нравственность в тесной взаимосвязи с ответственностью личности за нравственный выбор. Подчеркивается ключевая задача воспитания – формирование субъектности ребенка, его личностной активности в условиях понимания правил и норм, принятых в обществе [7]. Именно нравственность определяет моральный выбор человека в каждой ситуации его жизни [6]. Нравственные чувства, сознание и мышление являются основой и стимулом проявления нравственной воли.

Деятельностный подход позволяет рассматривать нравственное поведение не только как совокупность осознанных, последовательных нравственных действий, но и как систему автоматически воспроизводимых действий, – нравственных привычек [5]. Нравственное поведение характеризуется тем, что оно определяется сознательным выбором тех или иных действий, т. е. человек взвешивает, продумывает свои действия, поступает со знанием дела, выбирая единственно возможный, верный путь решения стоящей перед ним проблемы. «Нравственное поведение личности имеет следующую последовательность: жизненная ситуация – порождаемое ею нравственно – чувственное переживание – нравственное осмысление ситуации и мотивов поведения, выбор и принятие решений – волевой стимул – поступок [5, с. 58].

Нравственность как «качество личности, проявляющееся в повседневном поведении человека и его отношениях с другими людьми», рассматривается И. С. Марьенко [4, с. 78]. Категория нравственности также приобретает деятельностный характер.

Л. И. Божович рассматривает содержание нравственного воспитания с точки зрения гуманистического подхода. «Как качество личности гуманность формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми: внимательности и доброжелательности; умении понять другого человека; в способности к сочувствию, сопереживанию; терпимости к чужим мнениям, верованиям, поведению; в готовности прийти на помощь другому человеку» [2, с. 48]. Таким образом, воспитание нравственных ориентаций происходит через демонстрирование близкими, родными людьми собственных паттернов поведения, способов взаимодействия с другими людьми.

Нравственные ориентации и нравственное поведение воспитывается с самого раннего детства. Сформированное к юношескому возрасту нравственное поведение уже является привычной формой поведения, когда нормы, правила и требования выступают как собственные взгляды и убеждения.

Нравственные ориентации личности определяют систему ее смысложизненных, мировоззренческих общечеловеческих ценностей и этических норм. Ценностные ориентации, проявляясь в различных формах, выступают ориентиром деятельности индивида и позволяет ему оценивать окружающий мир в плане красоты или безобразия, добра и зла, допустимого или запретного, правды или лжи, справедливого или несправедливого.

Б. С. Братусь разделяет личностные ценности как осознанные человеком смыслы жизни; внешние ценности, напротив, – не обеспеченные соответствующим смысловым, эмоционально-переживаемым. Личностные ценности – это те смыслы, которые личность определяет для себя сама [8]. Смысложизненные ориентации личности в психологии рассматриваются как результат осознания ценностей, целей и смысла собственной жизни [9].

Таким образом, смысложизненные ориентации определяются как ценностные ориентации, определяющие жизненные цели индивида, отражающие наиболее важные аспекты его жизни, обладающие для него личностным смыслом [9; 10]. Смысл создается в результате отражения субъектом

отношений, которые существуют между ним и целью его действия. Личностный смысл возникает на основе отношения мотива к цели, где смыслообразующая функция отводится мотиву.

Эмпирическое исследование нравственных и смысложизненных ориентаций проводилось в Институте психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». Испытуемыми выступили 44 студента 2 курса в возрасте 18–19 лет. Для диагностики использовались следующие методики: методика диагностики нравственных ориентаций И. С. Славинской, А. Д. Наследова, М. Я. Дворецкой, тест смысложизненных ориентаций – адаптированный Д. А. Леонтьевым [11], методика Purpose-in-Life Test (PIL) «Цель в жизни» Д. Крамбо и Л. Махолика [12].

В основе методики диагностики нравственных ориентаций понятие нравственных ориентаций рассматривается как высший вид ценностных ориентаций, оно имеет многомерную и иерархическую структуру. Испытуемому предлагается 13 ценностей, которые оцениваются применительно к разным категориям людей: «родные, близкие и друзья; знакомые; представители своей национальности; одногорожане, односельчане; сограждане; незнакомые; недруги, враги» [11]. Отношение ранжируется по параметрам: «не надо проявлять к данной категории людей», «неважно проявлять к данной категории людей», «важно проявлять к данной категории людей (в соответствии со степенью важности от 1 до 4)», «очень важно проявлять к данной категории людей» [11]. Значения по 13 ценностям (субшкалам) суммируются и группируются в три шкалы, также рассчитывается суммарное значение всех данных (общая шкала «Нравственная ориентация»). Для 3 шкал («сострадание», «заботливость», «помощь») и общей шкалы выделяются уровни.

Результаты диагностики нравственных ценностей по шкалам представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Проявление нравственных ценностей у студентов-психологов**

| **Шкала / уровень** | **Общая шкала «Нравственная ориентация»** | **F1: «Сострадание»** | **F2: «Заботливость»** | **F3: «Помощь»** |
|---|---|---|---|---|
| Низкий | 14 % | 18 % | 18 % | 14 % |
| Ниже среднего | 27 % | 25 % | 32 % | 21 % |
| Средний | 39 % | 32 % | 34 % | 36 % |
| Выше среднего | 16 % | 21 % | 12 % | 25 % |
| Высокий | 4 % | 4 % | 4 % | 4 % |

На основе приведенных данных можно отметить, что у респондентов по общей шкале «Нравственная ориентация» преобладает средний уровень,

который выражен у 39 % опрошенных, а также ниже среднего (27 %). Относительно равномерно проявляются низкий уровень и выше среднего (14 % и 16 % соответственно), наименее представлен высокий уровень (4 %).

Сострадание максимально проявляется на среднем уровне (32 %), а также выше и ниже среднего (21 % и 25 %), у 18 % опрошенных низкий уровень, у 4 % – высокий.

Заботливость в основном выражена на среднем уровне и ниже среднего (34 % и 32 %), низкий уровень составляет 18 %, выше среднего – 12 %; высокий – 4 %.

Ориентация на помощь характеризуется преобладанием на среднем уровне (36 %), это максимальное значение из показателей трех шкал. Затем следуют уровни выше и ниже среднего (25 % и 21 %), низкий уровень (14 %) и высокий (4 %).

Качественное содержание указанных шкал определяется входящими в их состав субшкалами. Для сравнительного анализа субшкал взяты средние значения (М), которые приведены в таблице 2.

*Таблица 2*

**Средние значения нравственных ценностей по субшкалам**

| Шкала (фактор) | Субшкалы | Среднее значение |
|---|---|---|
| F1: «Сострадание» | Сопереживание | 16,77 |
| | Сострадание | 17,34 |
| | Доброжелательность | 21,23 |
| | Благородство | 18,27 |
| | Милосердие | 17,50 |
| F2: «Заботливость» | Любовь | 11,09 |
| | Заботливость | 11,59 |
| | Внимательность | 15,11 |
| | Жертвенность | 8,50 |
| F3: «Помощь» | Прощение | 14,52 |
| | Помощь | 18,02 |
| | Благотворительность | 13,79 |
| | Сочувствие | 18,95 |

Сострадание рассматривается авторами методики как эмоциональный компонент нравственных ориентаций. В данной выборке его составляющие выражены наибольшими средними значениями: это доброжелательность (М = 21,23), благородство (М = 18,27), милосердие (М = 17,50), сострадание (М = 17,34), сопереживание (М = 16,77). Следовательно, у этих студентов проявляются пожелание добра другим людям, «по зову сердца, а не вследствие исполнения закона, запрета, правил» [11], действенное сострадание

к нуждающимся, умение понимать и разделять эмоциональное состояние собеседника.

Фактор «Заботливость» включает внимательность (М = 15,11), заботливость (М = 11,59), любовь (М = 11,09), жертвенность (М = 8,50). Он рассматривается как самое глубоко личностное проявление нравственных ориентаций. Респонденты проявляют чуткость к просьбам или нуждам другого человека, готовы помочь в его делах, проявляют любовь, заботу о нем, в том числе через отказ от своей выгоды.

Составляющими шкалы «Помощь» выступают сочувствие (М = 18,95), помощь (М = 18,02), прощение (М = 14,52), благотворительность (М = = 13,79), которые рассматриваются как готовность оказывать помощь, сочувствовать и прощать. Это отражается в умении проявить участие при страдании другого человека, готовность откликнуться на просьбу о помощи, в том числе помочь материально.

При анализе ответов респондентов важно учитывать, к каким категориям людей проявляются нравственные ориентации. Самыми важными выступили родные, близкие и друзья (М = 59,93), а также знакомые (М = = 40,61). Средние позиции занимают представители своей национальности, одногорожане, односельчане, сограждане и незнакомые люди. Минимальное проявление к недругам и врагам (см. таблицу 3).

*Таблица 3*

**Средние значения отношения испытуемых к категориям людей**

| Категории людей | Среднее значение |
|---|---|
| Родные, близкие и друзья | 59,93 |
| Знакомые | 40,61 |
| Представители своей национальности | 25,05 |
| Одногорожане, односельчане | 24,57 |
| Сограждане | 23,55 |
| Незнакомые | 20,41 |
| Недруги, враги | 9,02 |

В целом, проявление нравственных ориентаций и их составляющих (сострадание, заботливость, помощь) на среднем уровне и ниже среднего у студентов-психологов позволяют говорить о необходимости и возможности их совершенствования, с учетом предстоящей профессиональной деятельности.

Диагностика смысложизненных ориентаций позволила выявить преобладание среднего уровня по всем показателям субшкал, отражающим непосредственно смысложизненные ориентации (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и локус контроля (локус контроля – Я и локус контроля – жизнь). Наибольшие значения отмечены по субшкале «Цели жизни», где средний уровень выявлен у 59 % опрошенных,

низкий – у 37 %, что свидетельствует об относительном наличии у них жизненных целей, придающим смысл и влияющим на будущее.

Показатели шкалы «Процесс жизни» распределились равномерно между низким и средним уровнем (45 % и 43 % соответственно). Студенты со средним и высоким уровнем (4 %) воспринимают свою жизнь как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом процесс, с низким – испытывают неудовлетворенность своей жизнью на данный момент.

Преобладание среднего уровня по субшкале «Результативность жизни» (55 %) над низким (29 %) и высоким уровнем (16 %) свидетельствует об умеренной оценке респондентами своей жизни с точки зрения ее продуктивности и осмысленности.

Максимальные значения в данной выборке отмечены по показателям локуса контроля. Средние оценки локуса контроля – Я и локуса контроля – жизнь (75 % и 68 % соответственно) при слабо выраженном высоком уровне (8 % и 11 %) свидетельствуют об относительной сформированности понимания, что ответственность за все жизненные события (и успехи, и неудачи) необходимо принимать на себя, а также иметь возможность контролировать свою жизнь (свободно принимать решения и реализовывать их). В то же время слабая возможность контроля жизненных событий и неверие в свои силы характерно для 17 % респондентов, а невозможность управлять своей жизнью – для 11 %.

Общий показатель осмысленности жизни по данным диагностики представлен низким уровнем у 25 % опрошенных, средним – у 59 % и высоким – у 16 %. Полученные результаты свидетельствуют о неполной сформированности смысложизненных ориентаций у студентов-психологов.

Для выявления взаимосвязей между показателями нравственных и смысложизненных ориентаций применялся критерий ранговой корреляции Спирмена. Были выявлены значимые прямые взаимосвязи между переменными «Общая шкала «Нравственная ориентация» и «Показатель осмысленности жизни» ($r_s = 0,397$, $p \leq 0,01$). Также были отмечены значимые прямые взаимосвязи между показателями субшкал двух методик: «Сострадание» и «Процесс жизни» ($r_s = 0,342$), «Сострадание» и «Результативность жизни» ($r_s = 0,348$), «Сострадание» и «Локус контроля – жизнь» ($r_s = 0,362$) при $p \leq 0,05$, «Заботливость» и «Результативность жизни» ($r_s = 0,662$, $p \leq 0,01$) «Заботливость» и «Локус контроля – жизнь» ($r_s = 0,337$, $p \leq 0,01$), «Помощь» и «Процесс жизни» ($r_s = 0,353$, $p \leq 0,05$), «Помощь» и «Результативность жизни» ($r_s = 0,428$, $p \leq 0,01$), «Помощь» и «Локус контроля – жизнь» ($r_s = 0,41$) при $p \leq 0,01$. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что нравственные ценности связаны со смысложизненными ориентациями у студентов-психологов, хотя не всегда происходит ориентация на собственные силы и постановка жизненных целей.

Эмпирическое исследование нравственных и смысложизненных ориентаций показало развитие этих показателей у студентов-психологов на среднем уровне как в целом, так и отдельных их компонентов. Они свя-

зывают смысл жизни с нравственными ценностями, хотя не в полной мере управляют своей жизнью, частично анализируют события своей прошлой, настоящей и будущей жизни, при этом готовы сострадать, оказывать помощь и проявлять заботу о других людях.

Несомненно, изучение нравственных ценностей и смысложизненных ориентаций молодежи является сегодня одним из значимых направлений исследований, так как ценности и смысл жизни определяют бытие, мировоззрение, культуру общества. Одним из путей формирования вышеуказанных категорий личности может выступать психологическое сопровождение профессионального обучения, основанное на диалоге представителей разных культур, саморазвитии, обучении стратегиям сотрудничества, взаимопомощи и, как результат, – построении собственной системы морально-ценностных установок.

**Список использованных источников**

1. *Власова, Н. В.* Психолого-педагогическое исследование ценностных ориентаций современного юношества / Н. В. Власова // Интерактивная наука. – 2017. – № 12. – С. 122–125.

2. *Божович, Л. И.* Нравственное формирование личности школьника в коллективе / Л. И. Божович. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 402 с.

3. *Гулевич, О. А.* Основные стадии моральной социализации / О. А. Гулевич // Институт психологии РАН, 2010. – 266 с.

4. *Марьенко, И. С.* Нравственное становление личности / И. С. Марьеенко. – М.: Эксмо, 2005. – 360 с.

5. *Харламов, И. Ф.* Нравственное воспитание школьников / И. Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 2013. – 158 с.

6. *Хвостов, А. А.* Структура и детерминанты морального сознания личности: дис. … докт. психол. наук: 19.00.01 / А. А. Хвостов. – М., 2005. – 496 с.

7. *Янушкявичюс, Р. В.* Основы нравственности / Р. В. Янушкявичюс. – М.: Про-Пресс, 2019. – 80 с.

8. *Братусь, Б. С.* К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 2. – С. 46–56.

9. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. – 510 с.

10. *Серый, А. В.* Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.

11. *Славинская, И. С.* Разработка методики нравственных ориентаций / И. С. Славинская, А. Д. Наследов, М. Я. Дворецкая // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social roblems. – 2015. – № 1(45). – С. 3–26.

12. *Леонтьев, Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – Самара: «Офорт». – 2001. – 17 с.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

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

*A. V. Galetski, E. I. Zenko, I. V. Gutkovskaya, N. A. Pylinskaya*
Minsk Region Institute of Education Development, Minsk

**УДК 37.015.3**

# ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВАЛИДАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

# THE USE OF EMOTIONAL VALIDATION TECHNIQUES IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF LEARNING YOUTH

*Рассмотрена концепция эмоциональной дисрегуляции в рамках биосоциальной теории. Описаны понятия валидации/инвалидации эмоций. Рассмотрены компоненты и уровни валидации и их применение в области педагогики, психокоррекции и сопровождения. Техника может быть использована педагогами, психологами, врачами-психиатрами, членами групп экстренного реагирования.*

*Ключевые слова: эмоциональная уязвимость; эмоциональная валидация; саморегуляция; психокоррекция; психопрофилактика; психолого-педагогическое сопровождение.*

*This article describes the concept of emotional dysregulation within the framework of biosocial theory and describes the concepts of validation/invalidation of emotions. A description of the components and levels of validation and their application in the field of pedagogy, psychocorrection and support is proposed. The technique can be used by teachers, psychologists, psychiatrists, and members of emergency response teams.*

*Keywords: emotional vulnerability; emotional validation; self-regulation; psychocorrection; psychoprophylaxis; psychological and pedagogical support.*

Современная биосоциальная теория предполагает, что проблемное поведение индивидов с эмоциональной уязвимостью проистекает из сочетания биологических факторов и факторов окружающей среды (Линехан, 1993) [1]: врожденной биологической уязвимости к эмоциональной дисрегуляции и так называемой «эмоциональной инвалидации» переживаний и поведения индивида его социальным окружением, в котором обучение эмоциональной регуляции является неадекватным и дисфункциональным.

Непризнание эмоционального опыта индивида его социальным окружением является основным фактором эмоциональных расстройств (Линехан, 1993) [1]. Дисрегуляция эмоций (т. е. нарушения эмоционального реагирования) представляет собой трансдиагностический феномен, связанный с различными психическими расстройствами и особенностями, такими как расстройства настроения и тревожные расстройства; расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ; суици-

дальность; пограничное расстройство личности; посттравматическое стрессовое расстройство; расстройства пищевого поведения (Fruzzetti, Shenk & Hoffman, 2005) [1; 2]. Также известно, что инвалидация может быть пусковым механизмом агрессивного поведения у людей, испытывающих трудности с регуляцией эмоций.

Фактически инвалидация представляет собой игнорирование, обесценивание, преуменьшение, тривиализацию либо неприятие окружением эмоциональных реакций индивида, прямо или косвенно сообщающим ему о неприемлемости и неправильности его чувств, запрещая ему выражать определенные эмоции, обесценивая и преуменьшая их значимость либо игнорируя их, что приводит к эмоциональной дезадаптации, в результате чего люди с эмоциональной уязвимостью не умеют выражать и регулировать свои личные переживания адаптивным либо адекватным способом, не доверяют собственным эмоциональным и когнитивным реакциям, плохо переносят стресс (Линехан, 1993; Ратус, Миллер, 2014) [1; 3].

Инвалидирующей средой могут быть родители, ближайшие родственники, друзья, педагоги, иностранные граждане (например, при переезде в другую страну и наличии языкового барьера либо значимой культуральной разнице) и др. Когда сообщение о личном опыте индивида встречает беспорядочные, бестактные или экстремальные реакции, часто наказывается и/или обесценивается, переживание болезненных эмоций и факторы, связанные с дистрессом, не принимаются во внимание как и интерпретации индивидом своего собственного поведения в случаях, если социальное окружение нетерпимо к выражению негативных эмоций и имеет тенденцию к избыточно упрощённому взгляду на жизненные проблемы (Ратус, Миллер, 2014) [3]. В результате пребывания в такой среде люди с эмоциональной уязвимостью не могут научиться обозначать свои личные переживания нормативным в их сообществе образом, модулировать эмоциональное возбуждение или решать проблемы, ведущие к такому возбуждению. Формируются ожидания, предполагающие нереалистичную легкость и простоту решения проблем, что приводит к плохой способности переносить стресс или ставить реалистичные цели и достигать их. В этом случае требуются экстремальные эмоциональные проявления/проблемы, чтобы вызвать отзывчивость окружения. Если индивид не научается понимать, когда можно доверять своим эмоциональным и когнитивным реакциям, а когда нельзя, это часто приводит к непереносимости индивидом его собственных аффектов, в результате чего одной из основных поведенческих стратегий может стать экспериенциальное избегание, часто связанное с импульсивным поведением, направленным на совладание с непереносимыми переживаниями: предоставляя временное облегчение, такое поведение может закрепляться и приводить к различным поведенческим и химическим зависимостям. Наиболее экстремальной формой такого избегающего поведения является суицид.

Эмоциональная инвалидация – один из неочевидных и потому токсичных видов насилия, связанный с пренебрежением, непризнанием или мини-

мизацией эмоций, который оказывает как немедленное, так и долгосрочное пагубное воздействие на эмоциональную регуляцию и реактивность. Исследования показывают, что взрослые, в детстве подвергавшиеся эмоциональной инвалидации, сообщают о значительно более высокой хронической эмоциональной заторможенности, депрессии и тревоге (Krause, Mendelson & Lynch, 2003) [1], а также о повсеместной дисрегуляции эмоций (Fruzzetti, Shenk & Hoffman, 2005) [1]. Напротив, подтверждение эмоционального опыта повышает самосознание личности, укрепляя ее чувство собственного достоинства и идентичность, позволяя ей соответствующим образом выражать свои эмоции. Индивид не сможет регулировать свои эмоции, если считает, что все его чувства неправильны. Понимание и признание эмоций помогает человеку более эффективно управлять ими. Стойкая эмоциональная дисрегуляция возникает, когда эмоционально уязвимый индивид подвергается постоянной инвалидации со стороны окружения. Переживания индивида наказываются, тривиализируются, игнорируются, отклоняются и/или приписываются к социально неприемлемым характеристикам, например, к гиперреактивности, неспособности видеть вещи реалистично, отсутствию мотивации или неспособности принимать позитивную (или дискриминационную) точку зрения.

Паттерны дисрегуляции могут возникнуть несколькими путями. Личность с крайней эмоциональной уязвимостью может развить паттерны дисрегуляции в семье с «нормальным» средним уровнем инвалидации и даже непреднамеренно извлечь инвалидацию из окружения. И наоборот, крайне инвалидирующее окружение может взаимодействовать с умеренным или низким уровнем эмоциональной уязвимости, приводя к стойкой эмоциональной дисрегуляции. Независимо от источника транзакционный паттерн между эмоциональной дисрегуляцией и инвалидирующим окружением приводит к тому, что индивид не научается маркировать и регулировать эмоциональное возбуждение, переносить эмоциональный дистресс и доверять собственным эмоциональным реакциям как правильному отражению интерпретации событий. Индивид, наученный не доверять (или чрезмерно, в обход фактов, доверять) своим внутренним состояниям, вместо этого сканирует окружающую среду для подсказки о том, как действовать, думать или чувствовать. Эта зависимость от других приводит к склонности человека инвалидировать себя, часто вызывает депрессию и может привести к неправильному представлению о себе, т. е. о своих целях, ценностях, интересах и эмоциях.

Эмоциональная дисрегуляция также мешает развитию и поддержанию стабильных межличностных отношений, которые зависят как от стабильного самоощущения, так и от способности регулировать эмоции. Эмоциональная инвалидация вызывает естественный физиологический процесс, который выражается усиливающимся возбуждением и чувством потери контроля над собой, когда индивид начинает выражать эмоции более интенсивно после того, как кто-то выразил сомнение в его понимании ситуации. Если личность длительное время со всех сторон сталкивается с таким со-

мнением относительно важных для нее вещей, ее эмоции и их проявления доходят до крайностей – ей не удается усваивать новую информацию и восстанавливать контроль над собой (Кернер, 2012) [1].

Личность развивается через взаимодействие с окружающей средой, и эмоции функционально важны в жизни человека, будучи тесно связанными с когнитивной оценкой и адаптацией к окружающей среде. Окружение может ненамеренно положительно подкреплять наиболее дезадаптивное поведение индивида – например, возрастание сообщений индивида о дистрессе может вызвать проявления внимания и заботы или снизить требования к нему после суицидальных сообщений, саморазрушительных действий или суицидальных попыток. Таким образом, инвалидирующая среда может подкреплять обостряющиеся эмоциональные проявления, закрепляя такое поведение, одновременно чрезмерно упрощая решение проблем и, как правило, не будучи толерантна к выражению негативных эмоций. Личность, формирующаяся в такой среде, не сможет «слышать» собственные эмоции до тех пор, пока они не станут экстремальными. Таким образом, эмоциональная уязвимость и инвалидация эмоций могут выступать в качестве важных факторов, препятствующих развитию саморегуляции личности.

При том, что адаптивной является способность индивида выдерживать нормальный средний уровень инвалидации, задача психолога и педагога, родителя не в том, чтобы только валидировать, но в том, чтобы при помощи валидации переживаний создавать фундамент для позитивных изменений. Именно диалектический баланс валидации и изменений является ключевым для эффективной психокоррекции и научения – выявлять инвалидации и дефициты навыков, помогая взрослеющей личности проходить эти эмоционально сложные эпизоды, валидируя его переживания, и мягко приводя к изменениям в его состоянии и поведении.

*Таблица 1*

**Сравнение валидации и инвалидации**

| **Валидация** | **Инвалидация** |
|---|---|
| контакт и внимание | непонимание и дистанция |
| серьезное отношение | невнимательность и нечуткость |
| отсутствие осуждения | реактивность |
| называние и осознавание эмоций | оценочность |
| мониторинг поведения | предвзятость |
| подтверждение точки зрения | автоматические/импульсивные решения |
| подтверждение чувств | отсутствие корректирующей обратной связи |
| подтверждение мыслей | отсутствие возможности для внедрения навыка |
| спокойное взаимодействие | отсутствие возможности для стабилизации |

*Окончание таблицы 1*

| Валидация | Инвалидация |
|---|---|
| эффективные решения | лишение права на аутентичность |
| уважение к ценностям | псевдопонимание и ложная близость |
| определение потребностей | когнитивная спутанность |
| установление причинно-следственных связей | утрата контакта с ценностями |

Валидация является одной из важнейших кризисных интервенций (таблица 1). Подтверждение и признание внутреннего опыта и чувств личности как действительных выступает в роли регулятора эмоций, минимизируя частоту, интенсивность и продолжительность эмоциональной реакции и, в конечном итоге, способствует дальнейшему выражению и раскрытию эмоций, и, как следствие, – научению. Валидация не означает, что валидирующее лицо согласно с другим человеком или считает, что его эмоциональная реакция оправдана. Эмоционально валидированный человек чувствует, что другие не только видят и слышат его эмоции, но и принимают и признают их существование и уместность. Понимание, что эмоции личности обоснованы, помогает ей избежать стыда и самообвинения, чтобы она могла реагировать адекватно ситуации и максимально эффективно. Например, когда сын боится, родитель может сказать: «Ну что ты, как маленький, бояться нечего». Это эмоционально обесценивающая реакция: она не только сообщает взрослеющей личности, что его эмоции недействительны, но и что он слаб и мал, поскольку боится. В качестве альтернативы родитель может ответить: «Я понимаю, что ты боишься. Расскажи мне, что происходит, что тебя напугало». Это подтверждающая реакция: она говорит личности, что его эмоции признают, даже если родитель может не согласиться с тем, что существует объективная причина для страха (таблица 2).

*Таблица 2*

**Примеры инвалидирующих и валидирующих высказываний**

| Инвалидирующее высказывание | Валидирующее высказывание |
|---|---|
| Не ори | Я понимаю, почему ты злишься.<br>Кто угодно бы злился! |
| Не переживай из-за этого | Я вижу, что ты переживаешь из-за этого |
| Просто успокойся | Ты выглядишь очень взволнованно |
| Ты не неудачница | Ты, должно быть, чувствуешь себя ужасно |
| Не придумывай | Да, это сложная ситуация |

Существует несколько так называемых уровней валидации: быть рядом с человеком, полностью включившись в контакт; точно отражать его мысли и чувства; угадывать и предугадывать чувства и мысли; понимать поведе-

ние индивида с учетом его личной истории и биологии; нормализовать его эмоциональные реакции; быть полностью искренним (таблица 3). Желательно осуществлять валидацию на всех уровнях сразу.

*Таблица 3*

**Уровни валидации**

| Уровень валидации | Процесс валидации |
|---|---|
| 1-й уровень | Присутствовать и уделить внимание. Выслушать, показав человеку, что его слушают. Беспристрастное слушание и наблюдение; слушание и наблюдение с интересом, полная включенность в контакт |
| 2-й уровень | Точное отразить переживания собеседника. Подытожить его ощущения, кратко резюмируя сказанное им. Рефлексия путем перефразирования, показывающая, что вы понимаете его чувства |
| 3-й уровень | Прочесть мысли и чувства. Досказать за человека и предугадать. Чтение мыслей другого человека путем чтения выражения лица, языка тела и артикуляции мыслей или чувств, которые не были прямо выражены словами, предугадывание его чувств и переживаний |
| 4-й уровень | Подтвердить реакцию человека с учетом его личного опыта. Признать, что переживания человека реальны. Признание, что реакция человека имеет смысл с учетом текущего контекста |
| 5-й уровень | Признать, что эмоции человека нормальны. Подтверждение того, что испытывать эти эмоции – нормально |
| 6-й уровень | Искренне поделиться своим опытом. Крайняя искренность и самораскрытие, разговор с другим человеком, выражающий ваш взгляд на него как равного и способного вынести прямую и откровенную обратную связь |

Большинство людей не замечают, что инвалидирует чужие переживания; лишь немногие инвалидируют намеренно. Даже имея самые добрые намерения, люди могут чувствовать себя некомфортно, сталкиваясь с сильными эмоциями других людей, или верить, что помогают, когда на самом деле инвалидируют. М. Линехан, Д. Ратус, А. Миллер, К. Кернер, А. Иванофф, Л. Григорьева и др. описывают множество причин, по которым люди инвалидируют переживания других людей [1; 3; 4; 5] (таблица 4).

*Таблица 4*

**Разновидности инвалидации эмоций**

| Разновидность инвалидации | Описание |
|---|---|
| Обвинение | «Ты всегда была плаксой, и все время портила все праздники». «Почему ты не подумал об этом раньше? Никогда не думаешь головой!». «От тебя одни проблемы!». Обвинения всегда инвалидируют, поскольку вина – не то же самое, что ответственность |

*Окончание таблицы 4*

| **Разновидность инвалидации** | **Описание** |
|---|---|
| Осуждение | «Ты слишком остро реагируешь!», «Какая нелепая идея!». Насмешки особенно токсичны: «Ну, вот опять, рыдаешь из-за пустяка, давай, еще поплачь из-за того, что трава растет» |
| Отрицание | Чувства человека отрицаются, как если бы он не испытывал тех чувств, о которых говорит: «Ты не злишься, я знаю, как ты ведешь себя, когда злишься», «Ты так много съела, я знаю, что ты не голодная», «Не притворяйся, что тебе больно - я знаю, что ты играешь на публику» |
| Преуменьшение / обесценивание | «Не переживай, это ерунда, ты только зря портишь себе настроение», – так обычно говорят из лучших побуждений. Суть этого послания такова: «Не чувствуй того, что ты чувствуешь» |
| Заметание под ковер | Попытка скрыть неудобные чувства или не давать честных ответов, когда не хочется огорчать человека или показывать свою уязвимость. Когда говорится: «Ничего особенного!», хотя речь идет о чем-то важном; либо говорится, что кто-то отлично справился, хотя это не так, или что все в порядке, хотя это неправда; или, когда не признается, как трудно пришлось человеку |
| Невербальная инвалидация | Закатывание глаз, нарочитое игнорирование, взгляд в другую сторону, и прочая красноречивая мимика |

Некоторые люди инвалидируют себя, и то, что они испытывают обычные человеческие чувства, заставляет их ощущать себя неуютно. Поведенческие проявления невербальной самоинвалидации чаще всего выглядят как алкоголизм, наркомания, трудоголизм, шопоголизм, кибер-зависимость и прочие способы не обращать внимание на собственные чувства, мысли, потребности и желания в тот момент, когда внутренние переживания имеют место, достоверны и объяснимы.

Общие рекомендации по валидации для педагогов, психологов и родителей обучающихся:

1. Остановитесь, послушайте, понаблюдайте: замедлите свою реакцию, обратите внимание на свои эмоции или оценочные суждения и реагируйте мудро, а не эмоционально.
2. Задавайте аккуратные вопросы на всех уровнях валидации.
3. Попытайтесь понять поведение индивида с точки зрения функций, потребностей и обстоятельств.
4. Пытайтесь определить, что может чувствовать личность в данный момент. Реагируйте на чувства, а не на слова: отражайте эмоции безоценочно («Я вижу, сейчас ты сердишься/расстроена/разочарована»).
5. Экспериментируйте с различными формами валидации и посмотрите, что работает: (1) Слушайте внимательно (не обязательно что-то говорить), смотрите в глаза и оставайтесь сосредоточенными и полностью вовлечен-

ными. (2) Повторяйте – своими словами – суть того, что говорит человек. (3) Пробуйте понять его поведение, основываясь на его прошлом опыте и/или на том, что могли бы чувствовать другие в аналогичной ситуации.

6. Ищите то, что является валидным в данной ситуации.

7. Будьте крайне внимательны к своим собственным невербальным сигналам, тону голоса или языку тела, которые могут быть валидирующими или невалидирующими, даже если вы этого не осознаете.

8. Старайтесь не давать советов и не бросаться решать проблему, если вас не попросили об этом. Иногда понимание проблемы важнее, чем ее немедленное решение.

9. Примеры валидации: «Пожалуйста, расскажи мне больше». «Ого, это звучит как действительно сложная ситуация». «Я понимаю, почему ты так себя чувствуешь. Есть ли какой-нибудь способ, которым я могу помочь тебе почувствовать себя лучше?» «Я вижу, что ты зол/тебе грустно/ты расстроен/разочарован». «Другие люди, вероятно, чувствовали бы то же самое, если бы это случилось с ними». «Я бы тоже так себя чувствовал, если бы это случилось со мной».

Стоит отметить, что любые попытки оценочного описания любой проблемной ситуации неизменно будут содержать искажения и могут привести к выбору неэффективного вмешательства. Такие термины, как «попытка привлечь внимание» или «манипулятивный», закрепляют негативные стереотипы и могут создать у людей впечатление, что их осуждают и порицают, поэтому их опыт общения с психологами, педагогами и медиками оказывается преимущественно негативным.

Ключ к тому, чтобы сделать валидацию естественной частью коммуникации в учреждениях образования и семьях, – практика. Валидация способствует здоровому климату в семье и коллективе, помогая людям справляться с эмоционально сложными ситуациями. Таким образом, необходимо стремиться повысить валидацию со стороны окружения личности и в то же время способствовать развитию навыков саморегуляции. Так, опытный педагог и психолог уменьшают влияние биологически обусловленной эмоциональной уязвимости личности обучающегося, создавая эмоционально благоприятную социальную среду как в микроколлективе, так и в обществе в целом.

**Список использованных источников**

1. Universal delivery of a dialectical behaviour therapy skills programme (DBT STEPS-A) for adolescents in a mainstream school: feasibility study [Electronic resource] / S. Hastings [et al.] // Discover Psychology, 2022. – Vol. 2. – Mode of access: https://link.springer.com/article/10.1007/s44202–022–00021-x. – Date of access: 15.01.2024.

2. Mental health interventions in schools in high-income countries / M. Fazel [et al.] // Lancet Psychiatry, 2014. – Vol.1(5). – P. 377–387.

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

4. *Харви, П.* Воспитание подростка с высокой эмоциональной чувствительностью / П. Харви, Б. Х. Рэтбоун. – СПб.: ООО «Диалектика», 2022. – 240 с.: ил.

5. *Херд, Х. Л.* Изменение поведения при помощи диалектической поведенческой терапии / Х. Л. Херд, М. А. Суэлс. – СПб.: ООО «Диалектика», 2021. – 352 с.: ил.

**(Дата подачи: 28.02.2024)**

*Е. И. Гермацкая*
Республиканский отряд специального назначения «ЗУБР»
МЧС Республики Беларусь, Минск

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

**УДК 159.9:614.84**

## ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

## FACTORS FOR FORMING PROFESSIONAL SKILLS FOR FUTURE EXTREME SPECIALISTS

*В статье описаны отличительные особенности профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля, необходимые для данного вида трудовой деятельности навыки и умения, определяющие успешность специалистов. Определены такие факторы формирования профессиональных умений будущих специалистов экстремальных профессий, как волевая саморегуляция, мотивационная направленность личности и оперативный интеллект.*

*Ключевые слова: будущие специалисты экстремального профиля; волевая саморегуляция; мотивация достижения успеха и избегания неудачи; оперативный интеллект; профессиональные навыки и умения; время принятия решения.*

*The article describes the distinctive features of the professional activities of extreme profile specialists, the skills and abilities necessary for this type of work activity that determine the success of specialists. The following factors in the formation of professional skills of future specialists in extreme professions are described: volitional self-regulation, motivational orientation of the individual and operational intelligence.*

*Keywords: future extreme specialists; volitional self-regulation; motivation to achieve success and avoid failure; operational intelligence; professional skills and abilities; decision time.*

Профессиональная деятельность специалистов экстремального профиля относится к тем видам работ, которые отличаются от остальных видов труда постоянным столкновением с опасностью и риском для жизни. Чрезвычайные обстоятельства и постоянная угроза жизни являются отличительной особенностью профессионального опыта специалистов экстремальных

профессий, создают экстремальные условия их труда, связанные с опасностью причинения вреда состоянию физического и психического здоровья работников, а также с угрозой жизни и здоровью гражданского населения, с массовыми человеческими жертвами и большими материальными потерями [1].

Необходимые для каждого вида трудовой деятельности профессиональные качества и свойства специалиста развиваются в процессе его профессионального становления или компенсируются другими навыками и умениями с помощью различных механизмов действия. В экстремальных ситуациях требования к отдельным психическим свойствам и профессиональным качествам специалиста резко повышаются и многие механизмы компенсации не действуют. И, если профессиональная деятельность связана с тем, что чрезвычайные ситуации возникают в ней постоянно, появляется необходимость в тщательном профессиональном отборе работников, не соответствующих по своим индивидуальным личностным характеристикам требованиям экстремальной деятельности, или в перераспределении их по рабочим местам с учетом актуального уровня развития профессионально важных качеств, навыков и умений [2].

Специфика экстремальной деятельности заключается в том, что она требует от специалиста владения специфическими навыками и умениями, основными из которых являются: переработка больших объемов информации при дефиците времени и высоком уровне ответственности за принимаемые решения; совмещение различных по целям действий в рамках одной деятельности (феномен раздвоенной или совмещенной деятельности); умение усложнять выполняемые функции при повышении темпа деятельности; способность к выполнению «труда ожидания» (осуществление монотонной деятельности при постоянном ожидании сигнала к началу выполнения экстренных действий) [3; 4].

Для выявления основных факторов, оказывающих влияние на формирование профессиональных умений будущих специалистов экстремального профиля, были изучены показатели волевой саморегуляции, мотивации достижения успеха и избегания неудачи, оперативного интеллекта обучающихся Университета гражданской защиты МЧС Республики Беларусь. В исследовании приняли участие 133 будущих специалиста, которые были разделены на две группы: обучающиеся начального этапа обучения и завершающего этапа обучения.

Для выявления психологических аспектов формирования волевой саморегуляции как одного из умений будущих специалистов экстремальных профессий было проведено исследование степени выраженности показателей волевой саморегуляции обучающихся с использованием методики «Уровень развития волевой саморегуляции» (опросник А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана).

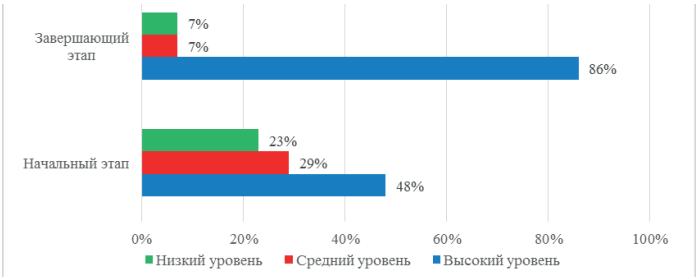



*Рис. 1.* **Результаты изучения волевой саморегуляции обучающихся**

Как можно увидеть из рисунка 1, общие показатели волевой саморегуляции находятся на высоком уровне у 48 % обучающихся начального этапа, у обучающихся завершающего этапа данный показатель составляет 86 %. Для этой группы испытуемых характерны активность, самостоятельность, уверенность в себе, способность быстро принимать решения в ситуации неопределенности и дефицита информации [5].

Низкие показатели волевой саморегуляции наблюдаются у испытуемых чувствительных, эмоционально неустойчивых, ранимых, неуверенных в себе. Рефлексивность у них невысока, а общий фон активности, как правило, снижен. Им свойственна импульсивность и неустойчивость намерений, низкая результативность действий в условиях экстремальной деятельности, неспособность принимать на себя персональную ответственность. Такой результат показали 23 % и 7 % обучающихся соответственно начального и завершающего этапов обучения [6; 7].

По результатам исследования показателей волевой саморегуляции будущих специалистов экстремального профиля можно сделать вывод, что у обучающихся начального этапа профессионального становления общие показатели волевой саморегуляции и самообладания на порядок ниже, чем у обучающихся заключительных этапов обучения. Это свидетельствует о том, что в процессе обучения показатели волевой саморегуляции, которые в самом начале обучения являются профессионально важным качеством, предопределяющим успешность обучения, в процессе профессионального становления становятся профессиональными умениями специалистов экстремального профиля.

Мотивационная направленность обучающихся изучалась с помощью методики «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А. А. Реана). Данная методика позволяет диагностировать четыре варианта мотивации: мотивация на избегание неудачи, тенденция мотивации на неудачу, тенденция мотивации на успех и мотивация на достижения успеха.

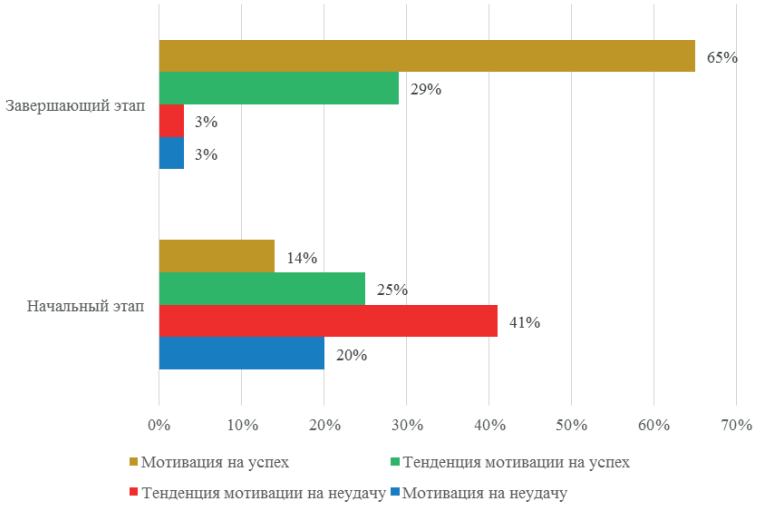



*Рис. 2.* **Результаты изучения мотивационной направленности обучающихся**

Как мы видим из представленных на рисунке 2 результатов, у преобладающего большинства обучающихся (65 %) завершающего этапа обучения диагностирована мотивация на стремление к достижению успеха. Это свидетельствует о том, что для данной группы обучающихся характерны такие личностные качества, как целеустремленность, инициативность и ответственность. У 41 % специалистов, находящихся на начальном этапе профессионального становления, выявлена тенденция к мотивации на неудачу и у 25 % – тенденция к мотивации на успех, которые к окончанию процесса обучения становятся устойчивой мотивацией достижения успеха [8].

Были проанализированы статистические взаимосвязи между исследуемыми показателями волевой саморегуляции и мотивационной направленностью обучающихся посредством непараметрического корреляционного анализа с расчетом оценки коэффициента корреляции Спирмена и его значимости в общей группе испытуемых и по категориям.

В общей группе установлена значимая ($p \leq 0{,}001$) линейная статистическая связь между индексом волевой саморегуляции и мотивацией достижения успеха и избегания неудачи со средним показателем коэффициента корреляции (0,299).

В группе обучающихся начального этапа обучения не установлены значимые статистические связи между показателями.

В группе обучающихся завершающего этапа установлена значимая ($p \leq 0{,}001$) линейная статистическая связь между индексом волевой саморегуляции и мотивацией достижения успеха и избегания неудачи со средним показателем коэффициента корреляции (0,449).

Деятельность в чрезвычайной ситуации не может быть обеспечена только лишь знаниями, навыками, умениями, специалисту достаточно часто приходится встречаться с ситуациями, в которых требуется преодолеть привычную логику мышления, совершать противоестественные операции. Наиболее трудоемким и энергозатратным оказывается процесс принятия решений, необходимых для максимально эффективной реализации профессиональных задач.

Важнейшим профессиональным умением специалистов экстремального профиля является оперативный интеллект. Под понятием «оперативный интеллект» понимается такой путь решения практических задач, который осуществляется на основе моделирования оператором объектов трудовой деятельности, в результате чего в данной ситуации формируется модель предполагаемой совокупности действий (план операций), обеспечивающей достижение поставленной цели. Следовательно, оперативный интеллект включает в себя задачу выявления проблемной ситуации и комплекс ее мысленных и практических преобразований [9].

На базе Университета гражданской защиты МЧС Беларуси была реализована программа по развитию оперативного интеллекта и логического мышления обучающихся. В исследовании приняли участие те же 133 обучающихся начального и завершающего этапов обучения.

Для проведения эксперимента были выбраны 50 задач, направленных на развитие интеллекта, логического и нестандартного мышления. Все задачи разбиты на 10 этапов по 5 заданий, для решения которых выделялось 15 минут. Задачи подбирались таким образом, чтобы каждый последующий этап был сложнее предыдущих. Перед началом и по окончании решения испытуемым проводилось измерение частоты сердечных сокращений, для определения психической энергии, затраченной для действия, поиска решения новой для специалиста задачи в условиях ограниченного временного ресурса. Каждый раз предлагались новые задачи, с которыми испытуемые ранее не сталкивались. Именно решение неизвестных ранее заданий способствует развитию оперативного интеллекта и позволяет оценить уровень этого развития.

В соответствии с рисунком 3, если сравнить средние арифметические значения показателей затраченного времени и количества решенных задач, то получится, что при одинаковых результатах по количеству задач временные затраты обучающихся старших курсов на 1,5 минуты ниже, чем у обучающихся, которые только начали свое обучение.

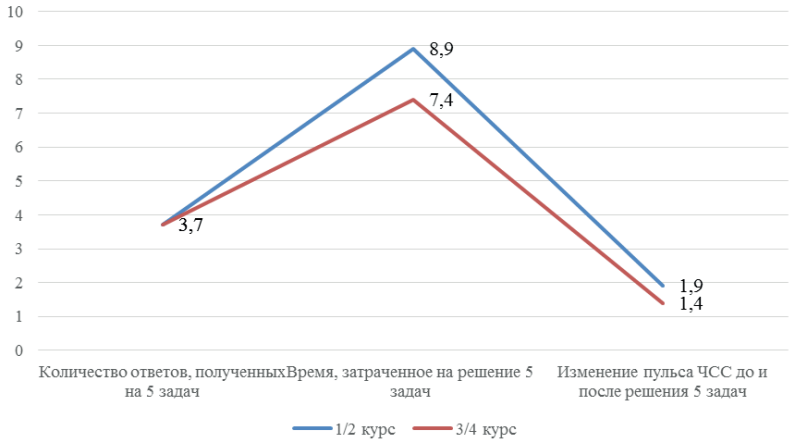



*Рис. 3.* **Средние арифметические значения результатов по всем этапам**

Можно предположить, что продуктивность процесса поиска решения новых задач может зависеть от уровня полученных теоретических знаний и практических навыков.

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

Также был проведен статистических анализ представленных выше данных.

Методом ранговой корреляции Спирмена были определены корреляционные связи между количеством правильных ответов, временем решения 5 задач, показателями ЧСС до и после решения 5 задач по всем 10 этапам у всех испытуемых.

Для **количества ответов на 5 задач** были получены прямые и обратные корреляции с показателями времени решения и ЧСС до начала решения и после окончания решения.

*Прямые корреляции* выявлены для:

показателя количества ответов на 5 задач на 1 этапе с показателем ЧСС до решения задач на 1 этапе ($r = 0{,}501$, $p \leq 0{,}001$);

показателя количества ответов на 5 задач на 1 этапе с показателем ЧСС после решения 5 задач на 9 этапе ($r = 0{,}445$, $p \leq 0{,}005$);

показателя количества ответов на 5 задач на 9 этапе с показателем ЧСС после решения 5 задач на 9 этапе ($r = 0{,}465$, $p \leq 0{,}001$) и показателем ЧСС после решения 5 задач на 10 этапе ($r = 0{,}484$, $p \leq 0{,}003$).

*Обратные корреляции* выявлены для показателя количество ответов на 5 вопросов на 6 этапе с показателем ЧСС до решения задач на 7 этапе ($r = –0,600$, $p \leq 0,001$) и с показателем ЧСС до решения задач на 9 этапе ($r = –0,515$, $p \leq 0,004$).

Для **времени решения 5 задач** также были получены прямые и обратные корреляции с показателями времени решения и ЧСС до начала решения и после окончания решения.

*Прямые корреляции* выявлены для показателя времени решения 5 задач на 6 этапе с показателем количества ответов на 5 задач на 9 этапе ($r = 0,628$, $p \leq 0,001$).

*Обратная корреляция* выявлена с показателем ЧСС до решения 5 задач на 10 этапе ($r = –0,451$, $p \leq 0,005$).

Для результатов **ЧСС до решения 5 задач** на всех этапах выявлены *прямые корреляции* показателей:

показателя ЧСС до решения 5 задач на 1 этапе с показателями ЧСС после решения 5 задач на 1 этапе ($r = 0,858$, $p \leq 0,001$) и показателя ЧСС до решения 5 задач на 3 этапе с показателем ЧСС после решения 5 задач на 3 этапе ($r = 0,561$, $p \leq 0,001$).

Такие же корреляции показателей ЧСС до и после решения 5 задач получились для 5 этапа ($r = 0,604$, $p \leq 0,001$), 6 этапа ($r = 0,697$, $p \leq 0,001$), 7 этапа ($r = 0,929$, $p \leq 0,001$), 8 этапа ($r = 0,814$, $p \leq 0,001$), 9 этапа ($r =0,891$, $p \leq 0,001$) и 10 этапа ($r = 0,887$, $p \leq 0,001$).

Также *прямая корреляция* выявлена для показателя ЧСС до решения 5 задач на 7 этапе с количеством ответов на 5 задач на 9 этапе ($r = 0,485$, $p \leq 0,002$).

*Обратная корреляция* получена для показателей:

ЧСС до и после решения 5 задач на 2 этапе ($r = –0,644$, $p \leq 0,001$);

ЧСС до решения 5 задач на 9 этапе с показателем времени решения 5 задач на 10 этапе ($r = –0,485$, $p \leq 0,004$).

Для результатов **ЧСС после решения 5 задач** на всех этапах выявлены *прямые корреляции* показателей:

ЧСС после решения 5 задач на 2 этапе и ЧСС до решения 5 задач на 6 этапе ($r = 0,485$, $p \leq 0,005$);

ЧСС после решения 5 задач на 3 этапе и ЧСС после решения 5 задач на 6 этапе ($r = 0,516$, $p \leq 0,001$);

ЧСС после решения 5 задач на 4 этапе и количество ответов на 5 задач 10 на этапе ($r = 0,507$, $p \leq 0,002$);

ЧСС после решения 5 задач на 6 этапе и ЧСС после решения 5 задач на 3 этапе ($r = 0,516$, $p \leq 0,001$);

ЧСС после решения 5 задач на 7 этапе и количество ответов на 5 задач на 9 этапе ($r = 0,474$, $p \leq 0,003$);

ЧСС после решения 5 задач на 9 этапе и количество ответов на 5 задач на 9 этапе ($r = 0,465$, $p \leq 0,001$);

ЧСС до и после решения 5 задач на 9 этапе ($r = 0,891$, $p \leq 0,001$);

ЧСС после решения 5 задач на 9 этапе и ЧСС до решения 5 задач на 10 этапе ($r = 0{,}721$, $p \leq 0{,}000$) и ЧСС после решения 5 задач на 10 этапе ($r = 0{,}693$, $p \leq 0{,}001$);

ЧСС после решения 5 задач на 10 этапе и ЧСС до решения 5 задач на 9 этапе ($r = 0{,}698$, $p \leq 0{,}001$) и ЧСС после решения 5 задач 9 этапе ($r = 0{,}693$, $p \leq 0{,}001$).

*Обратная корреляция* выявлена для следующих показателей:

ЧСС после решения 5 задач на 7 этапе и время решения 5 задач на 10 этапе ($r = -0{,}533$, $p \leq 0{,}001$);

ЧСС после решения 5 задач на 9 этапе и время решения 5 задач на 10 этапе ($r = -0{,}565$, $p \leq 0{,}001$).

Можно сделать выводы, что количество ответов на 5 поставленных задач по отдельным этапам прямо зависит от показателей ЧСС до и после решения задач (корреляционные связи выражены средне). При возрастании количества правильных ответов увеличиваются и показатели ЧСС, следовательно, на поиск решения тратится определенное количество психической энергии, выраженной в изменениях пульса до и после решения задач. Обратная зависимость выявлена с показателем ЧСС до решения задач на двух этапах. С увеличением количества ответов уменьшаются показатели ЧСС до начала работы. Так как, данная зависимость выявлена на поздних этапах эксперимента (7 и 9), возможно предположить, что ситуация поиска решения незнакомой ранее задачи не вызывает физиологическое состояние переживания, не воспринимается обучающимися как стрессовая [10].

Для показателя времени решения выявлена прямая зависимость с показателем количества ответов на различных этапах, с увеличением затраченного времени возрастает показатель правильности ответов на задания. Обратная корреляция выявлена с показателем ЧСС до решения 5 задач на 10 этапе.

Результаты ЧСС до начала решения задач прямо зависимы от показателей ЧСС после решения на многих этапах, и только обратная зависимость выявлена от ЧСС после решения на 2 этапе и с показателем времени решения 5 задач на 10 этапе. И данные ЧСС после решения также коррелируют с показателями после всех этапов решения.

На основании всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. При одинаковой результативности обучающихся всех курсов временные и энергетические затраты обучающихся завершающего этапа обучения на поиск решения новой для них задачи в условиях ограниченного временного ресурса оказались ниже, чем у обучающихся начального этапа обучения. Таким образом, эффективность работы специалиста, имеющего сформированный набор необходимых профессиональных навыков и умений, окажется выше при выполнении служебных задач. Развитие оперативного интеллекта в совокупности со знаниями и навыками становится одним из определяющих аспектов формирования профессиональных уме-

ний будущих специалистов экстремального профиля. Также важнейшими факторами профессионального становления специалистов экстремальных профессий являются показатели волевой саморегуляции и мотивационная направленность обучающихся, которые, являясь профессионально важными качествами на начальном этапе обучения, становятся устойчивыми профессиональными умениями к завершающему этапу обучения.

**Список использованных источников**

1. *Бабкина, Е. В.* Изучение факторов, оказывающих влияние на психологическую готовность к деятельности в экстремальных ситуациях / Е. В. Бабкина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 2. – С. 263–265.

2. *Дьяченко, М. И.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях / М. И. Дьяченко. – Минск: Университетское изд-во, 1985. – 195 с.

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

4. *Марьин, М. И.* Медико-психологические проблемы профессиональной деятельности пожарных / М. И. Марьин, Е. А. Мешалкин // Юбилейный сборник трудов Всероссийского научно-исследовательского института противопожарной обороны. – М.: ВНИИПО МВД России, 1997. – С. 523.

5. *Иванников, В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М.: Изд-во Моск. ун-т., 1991. – 264 с.

6. *Ильин, Е. П.* Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 320 с.

7. *Полякова, Л. О.* Волевая активность личности в экстремальных условиях спортивного туризма (обзор научной литературы) / Л. О. Полякова, В. Н. Полякова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 3.

8. *Хекхаузен, Х.* Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

9. *Лебедев, В. И.* Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах: учебник / В. И. Лебедев. – М., 2003. – 418 с.

10. *Шумилин, А. П.* Анализ процесса принятия решений в экстремальных ситуациях / А. П. Шумилин, С. Н. Горбачева // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009. – № 4. – С. 52–56.

**(Дата подачи: 20.02.2024 г.)**

*Т. В. Гижук*
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно

*T. V. Gizhuk*
Yanka Kupala State University of Grodno

**УДК 159.9**

# ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ КАК ФАКТОР РАСКРЕПОЩЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИНИЦИАТИВЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

# CONSCIOUS SELF-REGULATION OF PROFESSIONAL LIFE AS A FACTOR OF EMANCIPATION OF BUSINESS INITIATIVES OF STUDENTS

*В статье представлен результат анализа и систематизации существующих подходов к изучению психологических факторов развития деловой инициативы личности. Выявляются существующие пробелы в имеющихся исследованиях и намечаются пути их решения. Описывается взаимосвязь деловой инициативы личности и осознанной саморегуляции профессиональной деятельности. Доказывается её влияние на раскрепощение деловой инициативы студенческой молодежи.*

*Ключевые слова: деловая инициатива; психологическая готовность; осознанная саморегуляция профессиональной жизни.*

*The article presents the result of the analysis and systematization of existing approaches to the study of psychological factors of personal business initiative development. The existing gaps in the available research are identified and ways to solve them are outlined. The article describes the relationship between a person's business initiative and conscious self-regulation of professional activity. Its influence on the emancipation of the business initiative of the student youth is proved.*

*Keywords: business initiative; psychological readiness; conscious self-regulation of professional life.*

Актуальность тематики статьи обусловлена современными тенденциями и текущими задачами государственной политики Республики Беларусь в области социально-экономического развития и обеспечения экономической безопасности страны. Создание условий для привлечения молодежи к предпринимательской деятельности является приоритетной задачей современного общества, что отражено в проводимых мероприятиях. Например, в ВУЗах страны идет активное развитие предпринимательской инфраструктуры, организуются конкурсы студенческих старт-апов и инициатив.

В настоящее время лидирующее место к пониманию деловой инициативы отводится объектному подходу. Исходя из этого закономерным фактом является то, что большинство предпринимаемых в настоящее время мер направлено на создание благоприятных внешних условий для открытия и ведения бизнеса. Однако такой подход зачастую оказывается недостаточно эффективным, так как большая роль в предпринимательской деятельности

принадлежит человеческому фактору. Государство может облегчить условия ведения бизнеса, но заставить заниматься предпринимательством оно не в силах. Движущим мотивом предпринимательства выступает личная заинтересованность. В данном разрезе наиболее оптимальным подходом к рассмотрению деловой инициативы и факторов, её обусловливающих является субъектный подход, в свете которого предприниматель/потенциальный предприниматель выступает автономным, творческим, ответственным профессионалом, способным к саморегуляции, самодетерминации и саморазвитию. С позиции субъектного подхода факторы раскрепощения деловой инициативы имеют психологическую природу.

Большинство исследователей психологии предпринимательства рассматривают предпринимателя как активного субъекта деятельности, в высокой степени детерминирующего свой успех своими способностями, опытом, поведенческими стратегиями, характерологическими и личностными особенностями (В. П. Познякова, Е. Б. Филинкова, Ю. Б. Щербатых, Е. Н. Емельянова, Е. В. Шорохова, А. Л. Журавлева, Е. К. Завьялова, С. Т. Посохова, А. Е. Чирикова, А. Н. Чиликина и др.). Несмотря на имеющиеся попытки обобщить и систематизировать личностные особенности, выступающие факторами формирования и развития предпринимательской деятельности, наблюдается их раздробленность и фрагментарность. Преодолеть выявленный недостаток возможно, вычленив единый фактор, объединяющий детерминанты деловой инициативы. В качестве такого фактора может выступать сформированность и функциональная оптимальность системы осознанной саморегуляции профессиональной жизни, которая проявляется в наличии целей и оптимальных планов по их достижению, умении замечать и использовать возможности, готовности действовать, умении контролировать свою деятельность и корректировать её и т. д. Можно предположить, что несформированность или неоптимальность системы осознанной саморегуляции будет препятствовать развитию предпринимательской деятельности и может приводить даже к отказу от её осуществления. Так как предпринимательская деятельность выступает в качестве отдельного возможного вида организации собственной профессиональной жизни (карьеры), требующего от личности сформированной системы осознанной саморегуляции.

Таким образом, теоретико-методологическое основание выполненного исследования составляют фундаментальные положения субъектного (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, Н. А. Логинова, С. Л. Рубинштейн и др.) и смыслового подходов (Б. С. Братусь, Д. Н. Завалишина, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, В. В. Столин и др.) к личности, структурно-функционального подхода к осознанной саморегуляции её поведения и деятельности (Л. Г. Дикая, О. А. Конопкин, Б. Ф. Ломов, В. И. Моросанова, В. Д. Шандриков и др.), а также результаты предшествующих теоретико-эмпирических исследований смысловой и осознанной регуляции карьеры и профессиональной деятельности лич-

ности (Т. В. Максимова, Л. М. Митина, Л. Г. Перетятько, К. В. Карпинский, Т. В. Гижук и др.) [1–5].

Эмпирическое исследование было проведено на студентах Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Испытуемые принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе на условиях анонимности и конфиденциальности, что способствовало минимизации феномена социальной желательности и «защиты биографии». Для повышения мотивации участия в исследовании респондентам было предложено, по желанию, получить результаты по выполненным методикам. Общее количество респондентов составило 119 человека.

Сбор эмпирических данных производился с помощью следующих методик:

1) опросник «Саморегуляция профессиональной жизни (СПЖ)» (Т. В. Гижук) – личностный опросник, диагностирующий сформированность и функциональную оптимальность системы осознанной саморегуляции профессиональной жизни [6];

2) «Привлекательность предпринимательской деятельности» (Т. Г. Хащенко) – методика, направленная на количественную оценку желания респондентов заниматься предпринимательской деятельностью, самооценку предпринимательской способности и самоэффективности (применительно к предпринимательской деятельности) [7].

На первом этапе с целью изучения взаимосвязи саморегуляции профессиональной жизни и привлекательности предпринимательской деятельности для студентов полученные данные были обработаны при помощи корреляционного анализа (критерий Пирсона). Результаты взаимосвязи представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты взаимосвязи саморегуляции профессиональной жизни и привлекательности предпринимательской деятельности у студентов**

| Переменные | Желание заниматься ПД | | Способности к ПД | | Привлекательность ПД | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | r | p | r | p | r | p |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Целеполагание | 0,33 | 0,000 | 0,36 | 0,000 | 0,31 | 0,001 |
| Моделирование | - | - | 0,34 | 0,000 | 0,29 | 0,001 |
| Планирование | 0,21 | 0,021 | 0,44 | 0,000 | 0,28 | 0,002 |
| Контроль | 0,17 | 0,062 | 0,36 | 0,000 | 0,25 | 0,006 |
| Оценка и коррекция | 0,17 | 0,062 | 0,25 | 0,006 | 0,18 | 0,046 |
| Практическая реализуемость намерений | - | - | 0,27 | 0,004 | 0,27 | 0,003 |
| Осознанная саморегуляция профессиональной жизни | 0,22 | 0,014 | 0,42 | 0,000 | 0,33 | 0,000 |

Как видно из представленных данных в таблице 1, существуют статистически значимые взаимосвязи саморегуляции профессиональной жизни и привлекательности предпринимательской деятельности для студентов.

Так, желание заниматься предпринимательской деятельностью взаимосвязано с целеполаганием, планированием, осознанной саморегуляцией профессиональной жизни. Данный блок корреляций позволяет нам заключить, что молодые люди, которые ставят для себя краткосрочные, а возможно и долгосрочные цели в профессиональной жизни, чаще проявляют желание заниматься предпринимательской деятельностью. Молодые люди, желающие заниматься предпринимательской деятельностью, в большей степени формируют для себя программы или планы, ведущие к успешному достижению целей, а также в большей степени задумываются о необходимых для этого энергетических, временных, материальных и прочих затратах.

Выявлена взаимосвязь способностей к предпринимательской деятельности с осознанной саморегуляцией профессиональной жизни, а также со всеми ее параметрами. Данный блок корреляций позволяет заключить о положительной взаимосвязи способностей к предпринимательской деятельности и сформированности системы осознанной саморегуляции профессиональной жизни. Умение строить краткосрочные и долгосрочные планы для реализации своих профессиональных замыслов, а также определять значимые условия для успешного достижения поставленных целей является важной предпосылкой для формирования способностей к предпринимательской деятельности. Умение эффективно планировать и программировать профессиональную жизнь, просчитывать временные, энергетические, материальные и прочие затраты способствуют развитию склонности к предпринимательской деятельности.

Умение молодых людей контролировать и оценивать реальные результаты также способствует формированию склонности к предпринимательской деятельности. То есть молодые люди, которые более адекватно отслеживают и оценивают соответствия-рассогласования между запланированным порядком деятельности, ее этапными и конечными результатами чаще других обнаруживают склонности к предпринимательской деятельности. Этот же вывод справедлив и для тех молодых людей, которые способны вносить изменения в свои поставленные цели и задачи, то есть корректировать их в связи с объективными обстоятельствами либо новым виденьем профессиональной жизни, что в свою очередь способствует улучшению объективных параметров реальной профессиональной жизни. Молодые люди, имеющие склонности к предпринимательской деятельности, в большей степени пытаются реализовать в жизни поставленные перед собой профессиональные задачи, что, непосредственно, отражает активность личности в профессиональной сфере.

Отдельно следует отметить взаимосвязь привлекательности предпринимательской деятельности с осознанной саморегуляцией профессиональной жизни, а также со всеми ее параметрами. Данный блок корреляций позволяет заключить о тесной взаимосвязи привлекательности предпринимательской

деятельности и сформированности системы осознанной саморегуляции профессиональной жизни. То есть, молодые люди, для которых предпринимательская деятельность является привлекательной, в большей степени способны ставить перед собой цели, моделировать условия, при которых наиболее вероятнее они смогут добиться этих целей, а так же строят планы, в которых отражаются средства, формальные и содержательные параметры действий, ведущих к успешному достижению целей. В то же время молодые люди, считающие предпринимательскую деятельность привлекательной, в большей степени способны контролировать и оценивать реальные результаты своей профессиональной деятельности, а также в состоянии изменят и корректировать те моменты в профессиональной жизни и деятельности в частности, которые, по их мнению, не соответствую запланированному результату. Чем более привлекательна для молодых людей предпринимательская деятельность, тем в большей степени они способны реализовать свои профессиональные намерения в жизни, стараются исполнять разработанный план действий для реализации поставленных профессиональных целей.

Проанализировав все связи, можно сделать вывод: чем в большей степени у студентов сформирована система осознанной саморегуляции профессиональной жизни, тем больше они заинтересованы в предпринимательской деятельности и имеют к ней способности.

Задачей следующего этапа стала проверка гипотезы о влиянии уровня сформированности осознанной саморегуляции на привлекательность предпринимательской деятельности для студенческой молодежи. Методом статистической обработки данных выступил однофакторный дисперсионный анализ.

Подготовительным этапом для анализа выступило разделение респондентов на три группы в зависимости от оптимальности системы осознанной саморегуляции профессиональной жизни. В первую группу вошли респонденты с наиболее низким уровнем осознанной саморегуляции профессиональной жизни; во вторую группу вошли респонденты со средним показателем оптимальности системы осознанной саморегуляции профессиональной жизни; в третью группу вошли респонденты с наиболее оптимальным уровнем осознанной саморегуляции профессиональной жизни.

Для установления влияния используем однофакторный дисперсионный анализ (таблица 2).

*Таблица 2*

**Влияние осознанной саморегуляции профессиональной жизни на привлекательность предпринимательской деятельности для студентов**

| Переменная | SS Effect | df Effect | MS Effect | SS Error | df Error | MS Error | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Привлекательность предпринимательской деятельности | 1117,41 | 2 | 558,70 | 14274,81 | 116 | 123,06 | 4,54 | 0,01 |

*Окончание таблицы 2*

| Переменная | SS Effect | df Effect | MS Effect | SS Error | df Error | MS Error | F | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Способности к предпринимательской деятельности | 17,744 | 2 | 8,87 | 184,69 | 116 | 1,59 | 5,57 | 0,00 |

Как видно из таблицы, полученные нами результаты свидетельствуют о том, что оптимальность осознанной саморегуляции профессиональной жизни является фактором привлекательности предпринимательской деятельности в глазах студентов ($F = 4{,}54$ при $p = 0{,}01$).

Для детализации полученных результатов нами был проведен их качественный анализ (рис. 1).

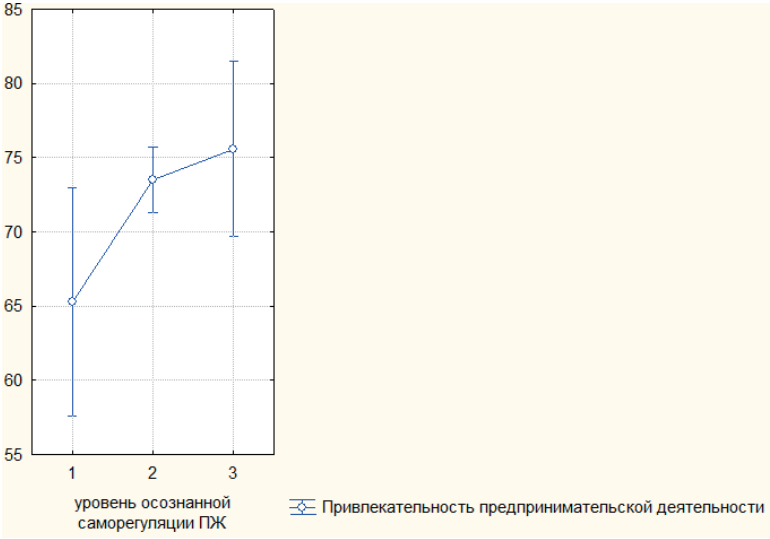



*Рис. 1.* **Влияние осознанной саморегуляции профессиональной жизни на привлекательность предпринимательской деятельности для студентов**

Исходя из полученных результатов, отображенных на рисунке 1, можно утверждать, что респонденты с низким уровнем сформированности осознанной саморегуляции профессиональной жизни считают предпринимательскую деятельность непривлекательной. Соответственно люди с высоким уровнем сформированности (оптимальности) системы осознанной саморегуляции профессиональной жизни считают предпринимательскую деятельность привлекательной и, с большей вероятностью, планируют построить свою карьеру в сфере самозанятости.

Полученные нами результаты также свидетельствуют о том, что оптимальность осознанной саморегуляции профессиональной жизни является фактором развития способностей к предпринимательской деятельности у студентов (F = 5,57 при p = 0,00).

Для детализации полученных результатов нами был проведен их качественный анализ (рис. 2).

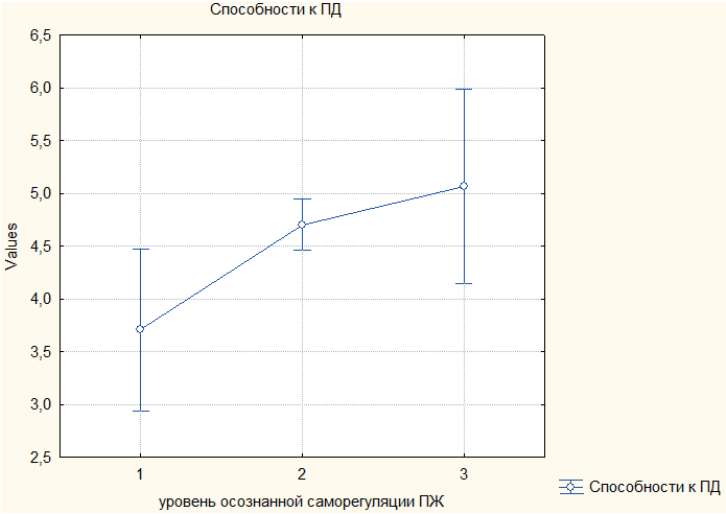



*Рис. 2.* **Влияние осознанной саморегуляции профессиональной жизни на наличие способностей к предпринимательской деятельности у студентов**

Исходя из полученных результатов, отображенных на рисунке, можно утверждать, что респонденты с низким уровнем сформированности осознанной саморегуляции профессиональной жизни обладают наименее выраженными способностями к предпринимательской деятельности. Соответственно люди с высоким уровнем сформированности (оптимальности) системы осознанной саморегуляции профессиональной жизни наиболее способны к предпринимательской деятельности.

Полученные в ходе исследования результаты представляют научную и практическую значимость. И могут быть использованы как на этапе отбора кандидатов в разные startup-проекты, так и для карьерного сопровождения начинающих предпринимателей.

**Список использованных источников**

1. *Конопкин, О. А.* Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения / О. А. Конопкин // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 158–172.

2. *Моросанова, В. И.* Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В. И. Моросанова, Р. Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–141.

3. *Карпинский, К. В.* Развитие личности как субъекта жизни в контексте профессиональной деятельности / К. В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности: сб. науч. ст. / под ред. К. В. Карпинского, Н. Р. Салиховой. – Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы, 2013. – С. 48–98.

4. *Гижук, Т. В.* Психологические механизмы и закономерности саморегуляции профессиональной карьеры личности / Т. В. Гижук // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2014. – № 1(171). – С. 156–161.

5. *Гижук, Т. В.* Критерии профессиональной успешности педагога / Т. В. Гижук // Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2016. – Ч. 2. – С. 65–71.

6. *Гижук, Т. В.* Опросник «саморегуляция профессиональной жизни» (СПЖ): разработка и психометрическая апробация / Т. В. Гижук // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2023. – № 2. – С. 161–167.

7. *Хащенко, Т. Г.* Личностная готовность студентов к предпринимательской деятельности: психологическое содержание и условия формирования: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.13 / Т. Г. Хащенко; Тамбовский государственный университет. – Тамбов, 2012. – 418 с.

**(Дата подачи: 27.02.2024 г.)**

*О. Ю. Деменчук*
Белорусский государственный университет

*O. Y. Dzemenchuk*
Belarusian State University

**УДК 159.922.8**

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MODERN FIRST-YEAR STUDENTS TO THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*В статье описывается теоретическое обоснование необходимости психологического сопровождения адаптации студентов в учреждении высшего образования. Даны определения понятиям «адаптациия студентов», «психологическая адаптация студентов». Осуществлен теоретический анализ научных источников, приведено обоснование изучения темы. Представлены результаты исследования уровня психологической адаптации студентов одного из учреждений высшего образования г. Минска.*

*Ключевые слова: адаптация первокурсников; дезадаптация; компоненты адаптации; организация учебно-воспитательного процесса; эмоциональное состояние, юношеский возраст.*

*The article describes the theoretical justification of the need for psychological support of students' adaptation in a higher education institution. Definitions of the concepts of "adaptation of students", "psychological adaptation of students" are given. A theoretical analysis of scientific sources was carried out, and the rationale for studying the topic was given. The results of the study of the level of psychological adaptation of students of one of the institutions of higher education in Minsk are presented.*

*Keywords: adaptation of first-year students; maladaptation; adaptation components; organization of the educational process; emotional state, adolescence.*

Получение высшего образования является одним из важнейших этапов в становлении и развитии личности. Обучающиеся, которые осуществили выбор своей будущей профессии, определились с учебным заведением и успешно сдали вступительные испытания, получив заветный статус студента, в дальнейшем сталкиваются с адаптацией к новой социальной и образовательной среде, особенностям организации учебно-воспитательного процесса, а также рефлексируют о знаниях и умениях, полученных в учреждениях общего среднего образования.

Проблема адаптации студентов к учреждению высшего образования изучается в трудах многих исследователей, например, Л. Ф. Мирзаяновой [11], Г. Н. Цилиндь. В их научных работах теоретически и эмпирически изучался процесс адаптации студентов к высшему учебному заведению, проанализированы компоненты адаптации, ее этапы, условия, при которых процесс адаптации студентов будет успешным. В работах Т. А. Крыловой [3] и Э. Эзиешвили [12] обозначены условия эффективной организации психологического сопровождения адаптации студентов.

Согласно психологическому словарю С. М. Вишняковой, адаптация студентов – это «процесс и результат успешного приспособления выпускника образовательного учреждения общего среднего или среднего специального образования к изменившимся социальным условиям» [2, с. 12].

Согласно определению А. В. Карпова, под адаптацией студентов понимается «выработка оптимального режима целенаправленного функционирования личности студента». Исходя из исследований данного автора следует, что адаптация студента – это процесс вхождения личности в новые социальные роли, процесс приспособления обучающегося к особенностям избранной профессии с помощью учебного процесса [4, с. 15].

Психологическая адаптация в трудах М. М. Этезовой основывается на исследованиях Л. С. Выготского и определяется как результат или процесс взаимодействия студента и социальной среды, который приводит к установлению оптимального соотношения целей и ценностей личности, и коллектива студентов [13, с. 79].

Исходя из обобщенного структурированного анализа исследований П. А. Пономарева, под психологической адаптацией студента понимается процесс взаимодействия студента и социальной среды, в ходе которого, находясь в различных проблемных ситуациях, возникающих в сфере меж-

личностного взаимодействия, студент приобретает различные механизмы и нормы социального поведения, установки, черты характера и их комплексы и другие особенности и подструктуры, которые имеют адаптивное значение в учреждениях высшего образования [10, с.38].

Адаптация студентов в учреждении высшего образования имеет свои особенности, которые зависят от готовности обучающегося к принятию новых социальных ролей и вступлению в новые социальные контакты, психологических особенностей их личности. Согласно исследованиям Т. Д. Дубовицкой, психологическая адаптация студентов к учреждению высшего образования предполагает ряд отличительных особенностей в их поведении и деятельности:

• удовлетворительное физическое и психологическое состояние как в процессе учебной деятельности, так и во внеучебных ситуациях в университете;

• принятие и соответствие новым социальным ожиданиям и уровню предъявляемых требований к студентам высшего учебного заведения;

• способность использовать условия социальной и образовательной среды для достижения целей в учебе и жизни в целом, придавать происходящему в университете желательную для себя направленность [3].

Наибольшие трудности обучающиеся испытывают в начале первого семестра: возрастает объем информации для усвоения и запоминания, появляются новые формы проверки и контроля знаний, начинают выстраиваться взаимоотношения со сверстниками, преподавателями и другими участниками образовательного процесса. К концу первого семестра данные трудности преодолеваются, однако все еще остаются студенты, которые имеют трудности в процессе адаптации – они с некоторыми сложностями усваивают учебный материал, не способны работать самостоятельно или, напротив, совместно, обладают низким уровнем информационной и коммуникативной культуры, не включились в активное взаимодействие со сверстниками. Эмоциональное состояние таких студентов нестабильно: они испытывают ситуативную тревожность, не уверены в собственных силах и возможностях, разочарованы в выборе профессии и учебного заведения, проявляют негативизм или некоторые формы отклоняющегося поведения. Таким студентам необходимо оказание адресной психологической помощи и включение в деятельность по эффективному сопровождению адаптации к условиям учреждения высшего образования.

Необходимо отметить нежелательные последствия нарушения процесса адаптации студентов. Так, в научных исследованиях О. С. Куницкой отмечается, что «невозможность разрешения студентом трудностей влечет за собой возникновение дезадаптирующих ситуаций, выражающихся в стойкой учебной неуспеваемости, ведущей к прекращению образовательных отношений и отчислению, и, соответственно, нарушению его личностного и профессионального самоопределения» [6, с. 58].

В трудах М. М. Этезовой поясняется, что наиболее распространенными трудностями для студента, возникающими на начальных этапах обучения, яв-

ляется отсутствие навыков самостоятельной учебной работы, студент как самостоятельная личность, успешно осваивающая образовательный материал, еще не до конца сформировался, а для этого ему понадобится время, чтобы адаптироваться к новым условиям университетского обучения [13].

В трудах отечественных исследователей отмечается, что современная молодежь обладает неоднородностью и нарративностью, склонна к негативным тенденциям. Нарушение процесса адаптации у студентов в данном случае может усиливать негативные тенденции, создают трудности в учебном процессе и их дальнейшем личностном становлении [5, с.188–189].

Для некоторых первокурсников существенной и значимой проблемой является адаптация к новому студенческому коллективу, где, как правило, может вовсе не быть знакомых людей. Низкий уровень развития коммуникативных навыков и культуры эффективного взаимодействия в коллективе сверстников могут негативно влиять на социальную составляющую психологической адаптации студента. Для решения данной проблемы некоторые высшие учебные заведения реализуют комплекс тематических групповых практических занятий с элементами тренинга, которые направлены на эффективное знакомство, командообразование, сплочение коллектива, поднятие командного духа и развитие коммуникативных умений и навыков студентов. На данные занятия в качестве ведущего может быть привлечен педагог-психолог социально-педагогической и психологической службы учреждения образования, который в рамках своей компетенции оказывает психологическую поддержку студенческим коллективам по адаптации к новой социальной и образовательной среде. Представленный подход позволяет спланировать и организовать успешную учебно-воспитательную деятельность по эффективному психологическому сопровождению студентов к учреждению высшего образования.

Проблема адаптации студентов к условиям учреждения высшего образования также обусловлена тем, что современная молодежь не в полной мере готова принять на себя новую социальную роль студента, не всегда имеют представления об уровне и содержании образовательных программ, интересующих их специальностей, имеют завышенные ожидания от особенностей организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях высшего образования. В итоге студенты сталкиваются с психологическими трудностями в адаптации к новым условиям окружающей их образовательной среды. Как будет проходить процесс адаптации зависит от того, готовы ли первокурсники к значительным отличиям организации учебно-воспитательного процесса учреждений общего среднего образования и учреждений высшего образования.

На основе системного анализа научных источников следует вывод о том, что существует необходимость организации оказания систематической психологической помощи студентам в учреждении высшего образования, сопровождение процесса адаптации и повышение адаптационных возможностей студентов, предупреждение и профилактика возможных нарушений процесса социализации студентов во вновь сформированном академическом коллекти-

ве университета. Данная деятельность осуществляется при целенаправленном изучении особенностей процесса психологической адаптации студентов к учреждению высшего образования, при реализации различных форм и методов в учебно-воспитательной деятельности, а также при организации практического и методического обеспечения психологического сопровождения адаптации студентов к условиям учреждения высшего образования.

Стоит отметить, что психологическое сопровождение адаптации является одной из важнейших составляющих деятельности педагогов-психологов учреждений высшего образования. Кроме того, для эффективного психологического сопровождения адаптации современных первокурсников требуется дополнительное всестороннее изучение теоретических основ и особенностей психологического сопровождения адаптации студентов в учреждении высшего образования, а также совершенствование учебно-воспитательной среды с учетом индивидуальных, возрастных и гендерных особенностей студентов в условиях динамично развивающейся социальной структуры общества.

Целью представленного в статье эмпирического исследования является диагностика уровня психологической адаптации студентов-первокурсников одного из государственных учреждений высшего образования г. Минска. Выборку для исследования составили 113 студентов первых курсов.

Для определения уровня адаптации первокурсников к учреждению высшего образования использован опросник «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймонда (адаптация К. А. Осницкого) [8, с. 45–51]. Получены следующие результаты.

Число дезадаптированных студентов в первом семестре составляет 41,6 %, адаптированных – 58,4 %. Установлено, что 81,4 % студентов принимают себя, свои индивидуально-типологические качества, находятся на этапе принятия своей новой социальной роли студента высшего учебного заведения. 18,6 % студентов имеют трудности с принятием себя, своих знаний, учений и способностей, не уверены в своих силах, имеют адекватную, но низкую самооценку, не в полной мере осознают себя в роли студента учреждения высшего образования.

Определено, что 34,5 % студентов имеют трудности с принятием коллектива сверстников. У 65,5 % обучающихся не было трудностей с установлением контактов и налаживанием взаимоотношений в студенческом коллективе. Испытывают эмоциональный дискомфорт 36,3 % респондентов, у 63,7 % испытуемых таких трудностей не возникало, их эмоциональное состояние находится в пределах нормы для данного адаптационного периода. Обладают внутренним самоконтролем 33,6 % студентов, в то время как для 66,4 % студентов необходим внешний контроль их знаний, деятельности и социализации. Стремятся к доминированию 25,7 % студентов, в то время как 74,3 % обучающихся не имеют яркого стремления проявить себя, предпочитают быть ведомыми, не готовы к участию в общественно значимых и социально полезных мероприятиях в университете.

Стоит также отметить, что к уходу от проблем склонны 27,4 % студентов. Данные обучающиеся не готовы к самостоятельному поиску путей разрешения проблем, с которыми сталкиваются во время обучения в университете, предпочитают избегать те ситуации, в которых могут столкнуться с неудачей, стараются ограничить свои социальные контакты со сверстниками.

Обобщая результаты исследования, установлено, что у 60,7 % первокурсников имеются нарушения мотивационного компонента адаптации – они имеют низкую учебную мотивацию при положительном отношении к университету. Нарушение социального (поведенческого) компонента адаптации диагностировано у меньшего количества – у 32,7 % испытуемых. На момент эмпирического исследования общее число дезадаптированных респондентов в выборке составило 41,6 %.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод, что нарушение адаптации студентов к условиям обучения в учреждении высшего образования преимущественно вызвано особенностями мотивации при выборе профессии и учебного заведения, определенными ожиданиями от специальности и будущей профессии. Обоснована необходимость оказания систематической и целенаправленной психологической помощи первокурсникам с неустойчивым эмоциональным состоянием во время адаптационного периода к условиям обучения в университете, имеющим проблемы с включением в коллектив сверстников. Перспективной задачей для дальнейшего теоретического и эмпирического исследования является разработка и апробация психологической технологии по сопровождению адаптации студентов к условиям учреждения высшего образования, эмпирическое подтверждение изменений уровня психологической адаптации студентов при систематической и комплексной работе по ее сопровождению.

**Список использованных источников**

1. *Веюкова, П. А.* Профессиональное самоопределение студентов / П. А. Веюкова // Наука и образование: новое время. – 2019. – № 1(30). – С. 452–456.

2. *Вишнякова, С. М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

3. *Дубовицкая, Т. Д.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2.

4. *Карпов, А. В.* Психология профессиональной адаптации: монография / А. В. Карпов, В. Е. Орел, В. Я. Тернопол. – Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003. – 161 с.

5. *Коптева, С. И.* Социально-психологическое сопровождение адаптации студентов первого курса / С. И. Коптева, Т. А. Кузёмкина // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст.: в 2 ч. – Минск: РИВШ, 2011. – Вып. 11, ч. 2. – С. 187–193.

6. *Куницкая, О. С.* Адаптация студентов-первокурсников к образовательной среде учреждения высшего образования: сущность и структура / О. С. Куницкая // Вышэйшая школа. – 2018. – № 3. – С. 55–60.

7. *Овчарова, Р. В.* Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1996. – 351 с.

8. *Осницкий, А. К.* Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.

9. *Пономарев, П. А.* Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников / П. А. Пономарев, Д. Е. Штильников, А. П. Пономарева // Психологические науки: теория и практика: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – Москва: Буки-Веди, 2017. – С. 38–42.

10. Профессиональная адаптация учащихся и студентов: в помощь практическим психологам, социальным педагогам и методистам по педагогической практике / Л. Ф. Мирзаянова. – Барановичи: Барановичский государственный высший педагогический колледж, 2004. – 63 с.

11. *Эзиешвили, Э. Э.* Психологические детерминанты адаптации студентов к процессу обучения в вузе: автореф. дис … канд. психолог. наук: 19.00.01 / Э. Э. Эзиешвили. – Сочи, 2005. – 25 с.

12. *Этезова, М. М.* Психологическая адаптация первокурсников к условиям вузовского обучения / М. М. Этезова, Б. Б. Нагоев // Журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 4. – № 6. – С. 79–80.

**(Дата подачи: 19.02.2024 г.)**

*Е. В. Дробышевская, А. А. Смык*
Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель

*E. V. Drobyshevskaya, A. A. Smyk*
Francisk Skorina Gomel State University, Gomel

**УДК 159.923.2:316.612:331**

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ)

## PSYCHOLOGICAL RESOURCES FOR PROFESSIONAL FORMATION AND PERSONAL DEVELOPMENT (USING THE EXAMPLE OF SPECIALISTS IN HELPING PROFESSIONS)

*Работа направлена на прояснение психологических ресурсов профессионального становления и развития личности. Представлены результаты эмпирического исследования с использованием метода психологического моделирования. Исследование включает в себя использование психодиагностических инструментов в соответствии с его целью. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что феномены профессионального самосознания и профессиональной деформации могут рассматриваться как ресурсы становления профессионала, что является перспективным направлением для продолжения исследований с целью расширения научного знания о данном явлении.*

*Ключевые слова: психологические ресурсы; профессиональное становление; самосознание; профессиональная самореализация; переживание в деятельности; профессиональная деформация; личность; психологическое моделирование.*

*The work is aimed at clarifying the psychological resources of professional formation and personal development. The results of an empirical study using the method of psychological modeling are presented. The study includes the use of psychodiagnostic tools, in accordance with its purpose. The results obtained make it possible to say that the phenomena of professional self-awareness and professional deformation can be considered as resources for the development of a professional, which is a promising direction for continuing research in order to expand scientific knowledge about this phenomenon.*

*Keywords: psychological resources; professional formation; self-awareness; professional self-realization; experience in activity; professional deformation; personality; psychological modeling.*

В современном обществе актуально и остро встает проблема конкретной психологической помощи людям в их профессиональном становлении. Психологическое сопровождение профессионального становления личности приобретает особую актуальность в условиях рыночной экономики, когда возрастает значение профессионально-психологического потенциала и профессиональной мобильности специалистов, снижается социальная защищенность работников [3, с. 137].

Теоретико-методологические основы психологического обеспечения профессиональной деятельности специалистов получили развитие в исследованиях зарубежных и отечественных психологов. Так, В. С. Мухина, И. И. Чеснокова, А. В. Кригер раскрывают понятие профессионального самосознания через его сущность и структуру; Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович, Л. И. Божович обозначают основы развития и формирования профессионального самосознания; В. В. Столин, И. И. Чеснокова, И. С. Кон определяют уровневое строение профессионального самосознания.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов отмечается также, что многолетнее выполнение одной и той же профессиональной деятельности приводит к появлению профессиональной усталости, возникновению психологических барьеров, обеднению репертуара способов выполнения деятельности, утрате профессиональных умений и навыков, снижению работоспособности (С. Л. Рубинштейн, З. К. Давлетбаева, С. П. Безносов, Э. Ф. Зеер, К. Маслач, Дж. Джексон и др.).

Таким образом, следует заключить, что важно уделять внимание возможным деструктивным изменениям не только в профессиональной деятельности и профессиональном поведении, включая переходы между профессиями, но и в сфере профессионального и личного общения.

Для проверки гипотезы и решения исследовательских задач в работе применялись следующие группы методов:

• теоретические методы: анализ специальной психологической литературы по теме исследования, систематизация, обобщение и синтез имеющих-

ся в ней научных представлений, результатов теоретических и эмпирических исследований;

• методы эмпирического исследования: тестирование, анкетирование, метод моделирования;

• методы обработки и анализа эмпирических данных: качественный анализ, дисперсионный анализ ANOVA (однофакторный) и методы математической статистики.

Эмпирическое исследование проходило в два этапа. На первом этапе была разработана типологическая модель профессионального самосознания в системе самореализации личности специалиста, а на втором этапе – психологическая модель профессиональной деформации личности специалиста.

Таким образом:

• с целью выявления типологической модели профессионального самосознания в системе самореализации личности проведено эмпирическое исследование. В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методы: 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, методика «Ретроспективная профессиональная автобиография» (С. А. Иванов);

• с целью выявления типологической модели профессиональной деформации, выявления ключевых индикаторов профессиональной деформации и основных детерминант, которые инициируют этот процесс, была разработана концептуальная психологическая модель профессиональной деформации личности. В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методы: «Методика диагностики профессиональной деформации К. Маслач, С. Джексона (адаптация Н. Водопьяновой)»; «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении В. В. Бойко»; «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной»; «Методика изучения типа личности и вероятностных расстройств данного типа Дж. Олдхэм и Л. Моррис (Персональный автопортрет)»; «Методика Томаса-Килманна на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации (адаптация Н. В. Гришина)»; «Метод “Прогноз”» С. М. Кирова».

В данной работе под психологическими ресурсами профессионального становления и развития понимаются особенности профессионального самосознания и профессиональной деформации как индивидуального ресурса развития личности специалиста. Операционализируем данные понятия.

Профессиональное самосознание – это система представлений о себе, развивающаяся во времени и заключающаяся в самоотношении и самопознании личности, формирующаяся под влиянием социальной среды с целью ее самоактуализации и профессионального становления [6, с. 476].

Профессиональная деформация – это процесс изменения психологических свойств личности, необходимых для выполнения профессиональной деятельности, под воздействием комплекса факторов и условий в процессе профессионализации, крайней степенью которого является профессиональная деструкция, отражающаяся на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях [2, с. 85].

В результате проведенного эмпирического исследования на первом этапе в соответствии с выявленной структурой профессионального самосознания в системе самореализации личности в возрасте 20–22 лет, 23–26 лет, 27–49 лет, 50–64 года сформулируем модель профессионального самосознания личности, которая представлена на рисунке 1.

Целевой компонент профессиональной самореализации, предложенный и описанный Е. А. Гавриловой, включает в себя профессиональные ценности, мотивацию и цели профессионального развития. В рамках данного исследования ценностный компонент реализуется в возрасте *23–26 лет* через карьеризм, профессиональный эгоцентризм, профессиональную удовлетворённость, профессиональную критичность, профессиональную неустойчивость, профессиональная вовлечённость, профессиональную осознанность, профессионально-личностную самореализация, профессиональную эмоциональность. Начало становления карьеры обычно приходится на период молодости и начальной взрослости, когда специалист определяется со своими ценностями, мотивами и жизненными целями.

Ресурсный компонент профессиональной самореализации, описанный Е. А. Гавриловой, и включающий в себя вырабатываемые профессиональные знания, навыки, опыт, накапливаются с течением времени, что позволяет соотнести данный компонент с возрастом *27–49 лет* (стадия развития профессии). В рамках данного исследования, ресурсный компонент реализуется в возрасте 27–49 лет через профессиональную самодостаточность, профессиональное призвание, профессиональную амбивалентность, профессиональную значимость, профессиональную осмысленность, профессиональный эгоизм, профессиональную уязвимость, профессиональный вектор, профессиональную позитивность, профессиональную самоценность.

Феноменологический компонент профессиональной самореализации, описанный Е. А. Гавриловой, отражает восприятие личностью своей профессиональной реальности. Возрастные характеристики, приведенные в данном диссертационном исследовании, отражают изменение восприятия психологами различной специализации своей профессиональной реальности через такие факторы, как профессиональный диссонанс, профессиональный баланс, профессиональное благополучие, профессиональная самоуверенность, профессиональная самореализация.

*Рис. 1.* **Типологическая модель профессионального самосознания в системе самореализации личности психолога**

Таким образом, на первом этапе профессиональной самореализации психологи проявляют карьеризм и профессиональную критичность, что соответствует целевому компоненту модели, на втором этапе развивают профессиональную самодостаточность и ценностно-смысловую концепцию, что соответствует ресурсному компоненту профессиональной самореализации. На третьем этапе возникает риск профессионального диссонанса, который может быть интерпретирован как проявление феноменологического компонента модели, возрастание актуальности ценностно-смысловых характеристик личности [5, с. 20].

В ходе второго этапа исследования, направленного на выявление типологической модели профессиональной деформации, ключевых индикаторов и основных детерминант, была разработана концептуальная психологическая модель профессиональной деформации личности.

Результаты анализа и интерпретации данных выявили наиболее распространенные признаки и факторы профессиональной деформации. Социальные (семейное положение, поведение в конфликтной ситуации), психофизиологические (нервно-психическая устойчивость, профессиональное выгорание), индивидуально-психологические (возраст, пол, эмоциональные барьеры в межличностных отношениях, формирование специфического типа личности) и профессионально-деятельностные (содержание и условия профессиональной деятельности, стаж работы) факторы были выделены как основные.

Построенная концептуальная психологическая модель включает три уровня выражения профессиональной деформации: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В модель также внесены элементы, охватывающие социальные отношения в организации, устойчивость к стрессу, переживания в профессиональной деятельности и психологическую культуру личности.

Разработанная психологическая модель профессиональной деформации представлена на рисунке 2.

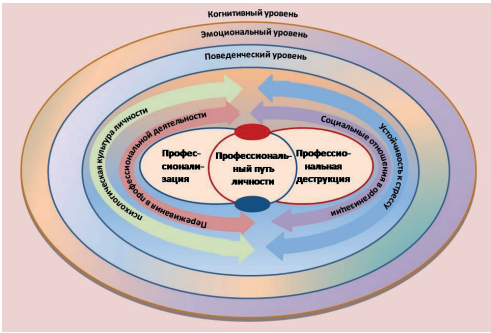



*Рис. 2.* **Психологическая модель профессиональной деформации личности**

Функциональные аспекты модели:

• расширение представлений о внутренней структуре профессиональной деформации индивида, придание более детализированного описания внутреннему устройству данного процесса;

• проведение анализа структуры и содержания профессиональной деформации, уделяя внимание степени согласованности, выраженности и устойчивости выявленных компонентов, что позволяет получить более глубокое понимание ее природы;

• операционализация авторского определения понятия «профессиональная деформация», трансформация формулировок в конкретные операциональные показатели, что способствует более точному измерению данного феномена;

• диагностика особенностей профессиональной деформации личности, обеспечивая возможность выявления и анализа характеристик, специфичных для данного психологического процесса.

Таким образом, профессиональная деформация представляет собой многогранный процесс, включающий в себя комплекс взаимосвязанных компонентов. Каждый из этих компонентов, обладая собственной логикой развития, тесно переплетается с остальными [1, с. 38].

Существует множество методов и технологий, которые помогают развивать профессиональное самосознание специалистов помогающих профессий.

1. Рефлексия позволяет анализировать свои мысли, чувства и действия, а также принимать осознанные решения в своей профессиональной деятельности. Рефлексия может проводиться как индивидуально, так и в группе.

2. Супервизия является одним из ключевых методов развития профессионального самосознания психологов. Он представляет собой систематическую и структурированную форму обучения и развития.

3. Тренинги и семинары могут помочь психологу расширить свой кругозор и получить новые знания и навыки в своей профессиональной области.

4. Психотерапия может помочь психологу лучше понимать свои эмоции, мотивации и поведенческие паттерны, которые могут влиять на его профессиональную деятельность.

5. Интервизия – совместное обучение и развитие профессиональных навыков с помощью опыта и знаний коллег.

6. Дневниковая терапия, предложенная К. Адамсом, представляет собой форму письменной терапии, сфокусированной на внутренних переживаниях, мыслях и чувствах индивидаь [4, с. 219].

7. Балинтовские группы. Эти группы, базируясь на принципах аналитической психологии и нарративного подхода, предоставляют специалистам возможность осознать сложности профессиональных отношений в помогающих профессиях.

Роль профессионального становления и развития личности специалиста помогающих профессий заключается в том, что в процессе профессионализации профессиональное самосознание расширяется, меняются сами критерии оценивания своих профессиональных возможностей, что происходит

за счет включения новых признаков осваиваемой профессии, и заставляет личность предъявлять новые требования к себе как к профессионалу. Данный тезис позволяет рассматривать феномены профессионального самосознания и профессиональной деформации как ресурсы становления профессионала, что является перспективным направлением для продолжения исследований с целью расширения научного знания о данном явлении.

Таким образом, одной из главных задач психологического сопровождения профессионального становления является не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса.

**Список использованных источников**

1. *Дробышевская, Е. В.* Психологическая модель профессиональной деформации личности работника экстремального профиля деятельности / Е. В. Дробышевская // Научно-методический журнал «ВЕСТНИК МГИРО». – 2023. – № 2 (54). – С. 37–40.

2. *Дробышевская, Е. В.* Операционализация понятия «профессиональная деформация» работников экстремального профиля деятельности / Е. В. Дробышевская // Вестник Брестского университета. – 2023. – № 3. – С. 84–87.

3. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 234 с.

4. *Ковалец, В. И.* Синдром профессионального выгорания и его профилактика: пособие / И. В. Ковалец, В. К. Милькаманович. – Минск: Народная Асвета, 2022. – 239 с.

5. *Смык, А. А.* Типологическая модель профессионального самосознания в системе самореализации личности психолога / А. А. Смык // Адукацыя і выхаванне / рэдкал.: А. І. Жук (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: РУП «Адукацыя і выхаванне», 2023. – С.19–25.

6. *Смык, А. А.* Профессиональное самосознание: подходы к сущности понятия / А. А. Смык // Зборнік навуковых прац акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 19 / рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск: АПА, 2021. – С. 471–485.

**(Дата подачи: 05.06.2024 г.)**

*И. С. Журавкина*
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*I. S. Zhuravkina*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

**УДК [81′23:159.923]-057.875**

# ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПИСЬМЕННОЙ ПРОДУКЦИИ, КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА РАЗНЫХ ЛЕТ ПОСТУПЛЕНИЯ

# PSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS OF WRITTEN PRODUCTS, COGNITIVE AND PERSONAL PROPERTIES OF FIRST YEAR STUDENTS OF DIFFERENT YEARS OF ADMISSION

*В статье раскрывается проблема изменений в когнитивной и личностной сферах современного обучающегося в новом сетевом обществе. Модернизация общества влияет на процесс коммуникации, который сказывается на изменении в языке современного человека. Представлены результаты исследования психолингвистических характеристик письменной продукции, когнитивно-личностных свойств студентов первого курса разных лет поступления 2019, 2020, 2021 (N=145). Отмечено, что обучающиеся в зависимости от года обучения имеют особенности в психолингвистических характеристиках письменной продукции, в когнитивных и личностных свойствах. Данные изменения оказывают влияние на процесс обучения молодого поколения.*

*Ключевые слова: психолингвистические характеристики письменных текстов; когнитивно-личностные свойства; языковая личность студента.*

*The article has revealed the problem of changes in the cognitive and personal spheres of a modern student in a new network society. The modernization of society affects the process of communication, which affects changes in the language of modern man. The results of a study of the psycholinguistic characteristics of written products, cognitive and personal properties of first-year students of different years of admission 2019, 2020, 2021 (N=145) are presented. It has noted that students, depending on the year of study, have features in the psycholinguistic characteristics of written products, in cognitive and personal characteristics. These changes have an impact on the learning process of the younger generation.*

*Keywords: psycholinguistic characteristics of written texts; cognitive-personal properties; linguistic personality of the student.*

Увеличение информационных потоков в современном мире приводит к изменениям в личностных и когнитивных особенностях современной личности. Электронные средства общения изменяют формы восприятия и мышления [1]. Жизнь в сетевом обществе [2] оказывает влияние на процесс взаимодействия, то есть непосредственно на языковые особенности личности: языковые средства упрощаются; увеличиваются возможности

проявлять эмоции и чувства в языке; расширяются возможности коммуникации в дистанционном формате, что сказывается на увеличение формализации общения [3, с. 359].

Изменения претерпевает современное поколение молодежи, называемое сетевым [4], подключенным [5], сетевой языковой личностью [6]. Модернизация языковой личности современного обучающегося проявляется в сложностях при создании и восприятии текстов [7, с. 99]; более частом использовании иноязычной лексики, жаргонов и экспрессивных характеристик [8, с. 158]; изменении когнитивных особенностей: мышления и восприятия [4; 5].

Изменения когнитивно-личностных особенностей современного молодого поколения проявляются в многозадачности, сложностях концентрации внимания, акцентировании на визуальных объектах, трудностях при работе с текстами [4, с. 104]; переходе от линейного к нелинейному типу мышления, быстроте переключения внимания [9, с. 2]; снижении критичности мышления, что проявляется на изменениях в памяти, сознании, эмоциональной сфере [10, с. 64]; жизни в смешанной реальности [6, с. 431], что приводит к так называемой «цифровой социализации», цифровой социальности, которая предполагает более широкий круг переживаний и социальных ролей [5].

Однако есть и другие исследования (I. Smirnov), которые отмечают увеличение языковой сложности интернет-пользователей социальных сетей. Языковая сложность определялась по средней длине слова, которая увеличилась от 4,7 до 5,3. Ученый называет данный эффект «цифровой эффект Флинна».

Сетевое общество приводит к изменениям во всех сферах жизнедеятельности человека, особенно системы образования. Актуальными становятся вопросы, связанные с поиском эффективных подходов в образовании в сетевом мире при взаимодействии с цифровым поколением обучающихся.

Как подчеркивает Б. Блум, главное умение XXI века – это умение организовать себя и свое обучение, научиться обрабатывать знания и умения, ассимилировать новый опыт [11, с. 37]. Современному специалисту для эффективности важны следующие навыки: 1) контекстные / узкоспециальные (профессиональные, социальные); 2) кроссконтекстные (чтение, письмо, тайм-менеджмент, работа в команде); 3) метанавыки (множественный интеллект); 4) экзистенциальные (осознанность, метапознание, саморазвитие) [12, с. 77].

Для профессий, связанных с коммуникацией (учитель, педагог-психолог, социальный педагог, так называемый социономический тип профессий «человек – человек» по классификации Е. А. Климова) важными являются такие особенности, как: вербальные способности, коммуникативные навыки, организаторские умения [13, с. 289–291].

Изменения затрагивают письменную и устную речь обучающихся. Письменная речь имеет следующие особенности: монологичность, то есть речь без собеседника; мотивы и замыслы определяет сам автор; важны развернутые грамматические средства, так как она не имеет внеязыковых средств выражения; появляется в результате специального сознательного обучения; происходит по правилам эксплицитной грамматики [14, с. 217–219]; связана с имплицитными свойствами языка [15, с. 67].

Модернизация общества сказывается на необходимости изменений на процесс обучения современной молодежи. Белорусские ученые (Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов, А. А. Полонников) отмечают важность адаптации системы образования к новому поколению обучающегося. Специалисты отмечают необходимость внедрения NBIC-конвергенции, соединение результатов разных наук: N (нано-), B (био-) и I (инфо-) технологий и C-когнитивной науки (А. П. Лобанов, 2017); важность развития у обучающихся трансдисциплинарных знаний (В. И. Горбунов, 2019); использование при обучении нескольких каналов восприятия информации (Л. О. Бутакова, 2021).

Изменения, которые происходят в современном мире, приводят к необходимости сформировать новые требования к выпускникам учреждений высшего образования. Адаптация системы образования к быстро меняющимся условиям как в мире, так и на рынке труда, связана с необходимостью повышения качества профессиональной подготовки будущего специалиста.

Таким образом, изучение особенностей современного обучающегося является весьма актуальной, для последующего определения эффективных стратегий и технологий обучения. Цель данного исследования: изучение психолингвистических характеристик письменной продукции, когнитивно-личностных свойств студентов первого курса разных лет поступления.

Изучение психолингвистических характеристик письменной продукции, когнитивных и личностных особенностей проводилось на студентах первого курса факультета социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка в разные периоды поступления 2019, 2020, 2021 годы. Выборка исследования составила 145 человек (66 студентов 2019 года, 37 студентов 2020 года и 42 студента 2021 года поступления), будущие специалисты педагоги социальные и педагоги-психологи. Для статистической обработки применялся непараметрический метод Н-критерий Краскела – Уоллиса.

Сравнительный анализ психолингвистических, когнитивных и личностных характеристик студентов проводился с использованием следующего диагностического инструментария: 1) методики исследования психолингвистических характеристик письменной продукции: «Письмо другу» (МПД); проверка удобочитаемости текста (ПУТ); 2) методика изучения вербального интеллекта: «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра, вербальная часть (TSI); 3) методики, изучающие уровень агрессивности студенческой аудитории: «Опросник уровня агрессивности» А. Басса и М. Перри (BPAQ); «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева (ЛАК); 4) методика по изучению эмоциональных состояний: «Диагностика психических состояний» Г. Айзенка (ДПС); 5) академические достижения (АД), включающие средний балл по рейтинговым контрольным работам и экзаменационный балл. В результате диагностики были выявлены различия в психолингвистических характеристиках письменной продукции студентов разных лет поступления (таблица 1).

*Таблица 1*

**Психолингвистические особенности речевых высказываний обучающихся первого курса разных лет поступления**

| Методики | Шкалы | m (среднее), год обучения | | | Н-критерий Краскела – Уоллиса | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 2019 | 2020 | 2021 | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3–4 | 4–5 |
| ПУТ | Количество абзацев | 4,9 | 7,1 | 7,1 | 7,75* | |
| | Количество предложений в абзаце | 8,6 | 4,1 | 5,4 | 12,95** | |
| МПД | Коэффициент словарного разнообразия | 8,3 | 12,0 | 11,0 | 33,47** | 33,47** |
| | Коэффициент глагольности | 17,6 | 25,5 | 20,3 | 48,19** | 48,19** |
| | Коэффициент логической связности | 0,9 | 1,1 | 0,9 | | 10,06** |

Исследование различий психолингвистических характеристик в зависимости от года поступления позволило установить, что вербальные высказывания студентов первого курса 2020 года отличаются более высокими коэффициентами словарного разнообразия ($m_{2020} = 12,0$; $m_{2021} = 11,0$; $m_{2019} = 8,3$; $H = 33,47$; $p < 0,001$), глагольности ($m_{2020} = 25,5$; $m_{2021} = 20,3$; $m_{2019} = 17,6$; $H = 48,19$; $p < 0,001$) и логической связности ($m_{2020} = 1,1$; $m_{2021} = 0,9$; $H = 10,06$; $p = 0,007$), также в их текстах больше абзацев ($m_{2020} = 7,1$; $m_{2019} = 4,9$; $H = 7,75$; $p = 0,021$) по сравнению со студентами первого курса 2019 и 2021 года поступления. В письменных текстах студентов первого курса 2019 учебного года преобладает количество предложений в абзаце ($m_{2019} = 8,6$; $m_{2020} = 4,1$; $H = 12,95$; $p = 0,002$) по сравнению со студентами 2020 года. В результате диагностики были выявлены различия в когнитивно-личностных особенностях студентов разных лет поступления (таблица 2).

*Таблица 2*

**Когнитивные и личностные характеристики обучающихся первого курса разных лет поступления**

| Методики | Шкалы | m (среднее), годы поступления | | | Н-критерий Краскела – Уоллиса | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 2019 | 2020 | 2021 | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3–4 | 4–5 | 3–5 |
| TSI | Обобщение | 16,1 | 9,4 | 15,5 | 45,46** | 45,46** | |
| | Общий уровень вербального интеллекта | 47,5 | 41,1 | 49,9 | 21,27** | 21,27** | |
| ДПС | Тревожность | 8,4 | 7,0 | 6,8 | | | 7,34* |

*Окончание таблицы 2*

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 3–4 | 4–5 | 3–5 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ЛАК | Неуступчивость | 2,7 | 2,8 | 3,9 | | 11,34* | 11,34** |
| | Мстительность | 3,5 | 4,0 | 4,4 | | | 8,59* |
| | Нетерпимость | 4,4 | 4,9 | 5,3 | | | 10,86** |
| | Позитивная агрессивность | 2,8 | 2,9 | 3,7 | | | 8,24* |
| | Негативная агрессивность | 4,0 | 4,5 | 4,8 | | | 13,07** |
| BPAQ | Физическая агрессия | 17,0 | 16,8 | 19,4 | | | 7,52* |
| АД | Контрольные работы | 8,2 | 7,2 | 8,0 | 12,07** | | 12,07** |
| | Экзаменационный балл | 8,7 | 7,6 | 7,8 | 39,31** | | |

Были отмечены различия в когнитивных и личностных характеристиках. Так, у студентов 2019 и 2021 учебного года преобладают вербальные показатели (обобщение) ($m_{2019}$ = 16,1; $m_{2021}$ = 15,5; $m_{2020}$ = 9,4; H = 45,46; p = 0,026) и общий уровень вербального интеллекта ($m_{2021}$ = 49,9; $m_{2019}$ = 47,5; $m_{2020}$ = 41,1; H = 21,27; p < 0,001) по сравнению со студентами 2020 учебного года.

У студентов 2019 года выше уровень тревоги ($m_{2019}$ = 8,4; $m_{2021}$ = 6,8; H = 7,34; p = 0,026) по сравнению со студентами 2021 года. Также у них выше результаты по среднему экзаменационному баллу ($m_{2019}$ = 8,7; $m_{2020}$ = 7,6; H = 39,31; p < 0,001), чем у студентов 2020 учебного года и выше результаты по контрольным работам ($m_{2019}$ = 8,2; $m_{202}$ = 8,0; $m_{2020}$ = 7,2; H = 12,07; p = 0,002), чем у студентов 2020 и 2021 учебного года.

Студенты 2021 учебного года получили преобладание по способности к обобщению ($m_{2021}$ = 15,5; $m_{2020}$ = 9,4; H = 45,46; p < 0,001) и общему уровню вербального интеллекта ($m_{2021}$ = 49,9; $m_{2020}$ = 41,1; H = 21,27; p < 0,001) по сравнению со студентами 2020 года. По личностным характеристикам студенты 2021 учебного года оказались более неуступчивыми ($m_{2021}$ = 3,9; $m_{2020}$ = 2,8; $m_{2019}$ = 2,7; H = 11,34; p = 0,003), нетерпеливыми ($m_{2021}$ = 5,3; $m_{2019}$ = 4,4; H = 10,86; p = 0,004), мстительными ($m_{2021}$ = 4,4; $m_{2019}$ = 3,5; H = 8,59; p = 0,014), у них выше уровень физической агрессии ($m_{2021}$ = 19,4; $m_{2019}$ = 17,0; H = 7,52; p = 0,023), позитивной ($m_{2021}$ = 3,7; $m_{2019}$ = 2,8; H = 8,24; p = 0,016) и негативной ($m_{2021}$ = 4,8; $m_{2019}$ = 4,0; H = 7,52; p = 0,002) агрессивности, чем у студентов 2019 учебного года.

Можно констатировать, что обучающиеся в зависимости от года обучения имеют свои психолингвистические характеристики письменной продукции, когнитивные и личностные особенности. Студенты 2019 учебного года отличаются показателями вербального интеллекта (по субтесту «обобщение» и общему уровню интеллекта), что сказывается на их результатах по контрольным работам и экзаменационным результатам. В письменной продукции у них преобладает количество предложений в абзацах; по личностным характеристикам – выше уровень тревожности. Студенты

2020 учебного года получили преобладание по психолингвистическим характеристикам (коэффициенты словарного разнообразия, глагольности, логической связности), а также по количеству абзацев в текстах. У студентов 2021 года выше способность к обобщению и общий уровень вербального интеллекта. По личностным характеристикам они в большей степени проявляют неуступчивость, нетерпимость, мстительность, поведенческую агрессию, позитивную и негативную агрессивность.

Таким образом, сравнительный анализ психолингвистических характеристик письменной продукции, когнитивных и личностных свойств студентов первого курса разных лет поступления (2019, 2020, 2021) выявил некоторые различия. Установлено, что студенты в зависимости от года поступления имеют свои психолингвистические характеристики письменной продукции, когнитивные и личностные особенности. Так, студенты 2019 года поступления отличаются способностью к обобщению, высоким общим вербальным интеллектом, лучшими результатами успеваемости (по контрольным работам и экзаменационному баллу); в их письменной продукции преобладает количество предложений в абзацах, а в личностных характеристиках – уровень тревожности. У студентов 2020 года отмечено преобладание коэффициентов словарного разнообразия, глагольности и логической связности, а также в их текстах выявлено большее количество абзацев. Студенты 2021 года получили преобладание по такому показателю, как обобщение и общему уровню вербального интеллекта. Для них характерна неуступчивость, нетерпимость, мстительность, позитивная и негативная агрессивность. Таким образом, можно констатировать, что обучающиеся в зависимости от года обучения имеют свои психолингвистические характеристики письменной продукции, когнитивно-личностных свойств, что важно учитывать в процессе подготовки молодого поколения.

**Список использованных источников**

1. *Маклюэн, М.* Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего / М. Маклюэн; пер. с англ. И. О. Тюриной. – М.: Акад. проект, 2018. – 443 с.

2. *Кастельс, М.* Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс; пер. с англ. О. И. Шкаратана. – М.: Гос. ун-т высш. шк. экономики, 2000. – 606 с.

3. *Карасик, В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.

4. *Rosen, L. D.* Me, my space, and I: parenting the netgeneration / L. D. Rosen. – New York: Palgrave Macmillan, 2007. – 272 p.

5. *Солдатова, Г. У.* Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики [Электронный ресурс] / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // КиберЛенинка. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kognitivnaya-kontseptsiya-tsifrovoy-sotsializatsii-novaya-ekosistema-i-sotsialnaya-evolyutsiya-psihiki. – Дата доступа: 10.02.2023.

6. *Мишатина, Н. Л.* Методическая лингвоконцептология: перезагрузка в эпоху метамодернизма / Н. Л. Мишатина // Рус. яз. в шк. – 2022. – Т. 83, № 4. – С. 7–16.

7. *Бубнова, И. А.* Неопсихолингвистика, или психолингвистика личности: новое направление психолингвистических исследований / И. А. Бубнова // (Нео)психолингвистика и (психо)лингвокультурология: новые науки о человеке говорящем: монография / И. А. Бубнова [и др.]; под ред. В. В. Красных. – М., 2017. – Гл. 2. – С. 97–183.

8. *Стариченок, В. Д.* Речевой портрет современной молодежи / В. Д. Стариченок // III Международный форум русистов стран СНГ и Балтии, Минск, 7–8 дек. 2009 г.: сб. науч. ст. / Нац. ин-т образования; под общ. ред. Л. А. Муриной, В. Ф. Русецкого. – Минск, 2010. – С. 158–160.

9. *Фрумкин, К. Г.* Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин // Топос: лит.-филос. журн. – 2010. – № 9. – Режим доступа: http://www.topos.ru/article/7371. – Дата доступа: 12.01.2023.

10. *Бутакова, Л. О.* Языковая способность, речевая компетенция, речевая деятельность представителей поколения Z / Л. О. Бутакова // Рус. яз. в шк. – 2021. – Т. 82, № 4. – С. 61–74.

11. *Мурзагалиева, А. Е.* Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Б. Блума / А. Е. Мурзагалиева, Б. М. Утегенова. – Астана: Центр пед. мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2015. – 54 с.

12. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева [и др.]. – СПб.: [б. и.], 2017. – 93 с.

13. *Климов, Е. А.* Избранные психологические труды: в 3 т. / Е. А. Климов; ред.-сост.: А. Б. Леонова, О. Г. Носкова. – М.: Моск. психол.-соц. ун-т, 2020. – Т. 1: Индивидуальный стиль деятельности. – 358 с.

14. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание: монография / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во «Питер», 2020. – 336 с.

15. *Олсон, Д. Р.* Письменная речь и рациональность / Д. Р. Олсон // Нац. психол. журн. – 2012. – № 1. – С. 67–73.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*М. М. Карнелович*
Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы, Гродно

*Ю. В. Малявко*
Гродненский областной клинический центр
«Психиатрия-наркология», Гродно

*M. M. Karnialovich*
Grodno State University of Yanka Kupala, Grodno

*Ju. V. Maliavko*
Grodno regional Clinical Center «Psychiatry-Narcology», Grodno

**УДК 159.942.4:316.613.4:331.101.4:378**

# СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОТНОШЕНИИ ЛЮДЕЙ, СКЛОННЫХ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ АДДИКЦИЙ

# SOCIAL PREJUDICES OF PSYCHOLOGY STUDENTS TOWARDS PEOPLE PRONE TO VARIOUS TYPES OF ADDICTIONS

*Статья посвящена проблеме формирования специальных компетенций, необходимых психологу для реализации психоконсультирования пациентов со склонностью к аддикциям. Среди субъективных факторов, препятствующих готовности психологов к работе с аддиктами, доминируют предубеждения, распространенные в обыденном сознании и способствующие формированию стигмы. Приведен сравнительный анализ степени выраженности выявленных у студентов-психологов социальных предубеждений в отношении людей с разными видами аддикций. Результаты представляют ценность для организации практико-ориентированного обучения студентов психологических специальностей.*

*Ключевые слова: профессиональные компетенции психолога; социальные предубеждения; стигматизация; склонность к аддикции.*

*The article is devoted to the problem of the formation of special competencies necessary for a psychologist to provide psychocounseling to patients with addiction tendencies are revealed. Negative attitudes dominate among the subjective factors that hinder the readiness of psychologists to work with addicts; they are widespread in everyday consciousness and contribute to the formation of stigma. A comparative analysis of social prejudices identified among psychology students towards people with different addiction tendencies is provided. The results are valuable for organizing practice-oriented training for students of psychological specialties.*

*Keywords: professional competencies of a psychologist; social prejudices; stigmatization; tendency to addiction.*

Актуальность проблемы подготовки студентов-психологов к консультированию людей со склонностью к аддикциям обусловлена ростом числа людей, страдающих от различных форм зависимостей. Одними из наи-

более вредоносных форм аддикций являются наркомания и алкоголизм, однако все более широкое распространение получают игровая, пищевая, интернет-зависимость, трудоголизм, никотиномания и другие виды зависимостей [1], становящиеся актуальным объектом психопрофилактики и психокоррекции.

К проблемным вопросам подготовки студентов-психологов к консультированию людей со склонностью к аддикциям следует отнести следующие.

1. Недостаточная осведомленность студентов-психологов о различных формах зависимостей, методах их психологической коррекции и психотерапии. В результате студенты могут не иметь достаточной базы знаний для эффективного консультирования лиц со склонностью к аддикциям.

2. Низкая готовность будущего психолога реализовывать диагностическую и консультационную деятельность с клиентами, страдающими от зависимостей, вследствие отсутствия в учебном плане обязательной практики на базе учреждений здравоохранения.

3. Наличие предубеждений у студентов в отношении к аддиктам, влияющих на уровень эффективности психологической помощи.

4. Недостаточное внимание к вопросам профессиональной этики и безопасности в работе с клиентами со склонностью к аддикциям.

Терапевтическая цель консультирования состоит в том, чтобы создать особые условия, благодаря которым клиент получает возможность решения его психологических проблем. Задача первичной консультации направлена на демонстрацию психологом терапевтической позиции – непосредственного отклика на насущные потребности клиента. Даже тогда, когда это не проявляется в явной форме, стоит помнить о том, что очень часто клиент приходит за психологической помощью вследствие переживания кризисной ситуации. Неоднократные попытки клиента самостоятельно решить ту или иную жизненную проблему потерпели неудачу, что привело его за психологической поддержкой. Клиент приходит с надеждой на помощь в удовлетворении его насущных потребностей, но, одновременно с этим, опасается повторной психологической травматизации и фрустрации [2].

Наличие надежды и страха влияет на поведение клиента: он одновременно и открывает, и скрывает свои потребности, причём и то, и другое может осуществляться как на сознательном, так и на бессознательном уровнях. Задача консультанта состоит в том, чтобы продемонстрировать готовность эмоционально откликнуться на психологические нужды клиента и отнестись с пониманием к проявлениям сопротивления их выражению [3].

В процессе работы с аддиктами стоит уделять особое внимание нескольким аспектам:

• в общении с зависимой личностью не бывает мелочей, за каждым эпизодом может выступать большее переживание, что приводит к личностному «взлому», манипуляциям и психологическим играм;

• важно проявлять чувствительность (сензитивность) к эмоциональным реакциям клиентов, модальности их переживаний относительно жизненных обстоятельств;

• общение с клиентами со склонностью к аддикциям требует много эмоциональных затрат, провоцируя профессиональное выгорание, энергетическое истощение.

Безусловное позитивное отношение подразумевает безоценочное принятие опыта клиента, а также проявление эмпатии. Последняя обеспечивает клиента уникальным опытом эмоционального резонанса и совместного с психологом осмысления трудной жизненной ситуации и переживаний [4].

На основе вышеизложенного можно заключить, что помимо общих профессиональных компетенций, таких как знание этиологии и патогенеза аддиктивного поведения, особенностей организации психологического консультирования клиента при различных формах аддикций, психологу-консультанту необходимо обладать социально-личностными компетенциями и аттитюдами, играющими ключевую роль в эффективности и продуктивности процесса консультирования в долгосрочной перспективе.

Решение этих проблемных вопросов требует комплексного подхода, включающего в себя как теоретическую, практическую, так и социально-психологическую подготовку студентов-психологов. Это может включать в себя проведение специальных курсов, тренингов, практикумов, а также участие в конференциях, посвященных проблемам зависимостей.

Социальные предубеждения (далее – СП) традиционно понимаются как негативно окрашенные аттитюды, препятствующие адекватному восприятию сообщения или действия. Предубеждение может быть следствием поспешных выводов, базирующихся на личном опыте, а также результатом некритического усвоения стандартизированных суждений, принятых в определенной общественной группе. Предубеждение нередко используется человеком для оправдания неблаговидных поступков [5, с. 290–291].

Предубеждения формируются в межгрупповых отношениях, а реализуются в сфере межличностного взаимодействия. Общие характеристики, присваиваемые группе, преобразуются в конкретные характеристики личности. В то же время предубеждение носит априорный характер, выступая в качестве предварительного, предварительного объективного знания, ранее принятого мнения, преждевременного суждения, которое не основано на фактах [6, с. 695].

Если психолог-консультант склонен опираться в своих выводах о клиенте со склонностью к аддикции на предубеждения, распространенные в социуме и характеризующиеся непропорциональностью, неполной и неточной информацией, это препятствует адекватному восприятию и профессиональной интерпретации проблем субъекта, нуждающегося в психологической помощи.

Цель исследования – определить уровень выраженности и содержательные характеристики социальных предубеждений студентов-психологов к людям, **склонным к аддикциям.**

В исследовании приняли участие 102 студента 1–5 курсов дневной и заочной форм обучения факультета психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Им был предложен опросник СП к стигматизированным группам, разработанный и апробированный Ю. С. Смирновой [7]. **Опираясь на факторную модель СП, отраженную в шкалах диагностического опросника, мы сравнили средние значения отдельных факторов** в структуре СП будущих психолог**ов к людям со склонностью к разным видам аддикций.**

Как видно на рисунке 1, наиболее высокий уровень значений фактора «конвенциональная оценка» соответствует негативным аттитюдам в отношении людей со склонностью к алкоголизму.

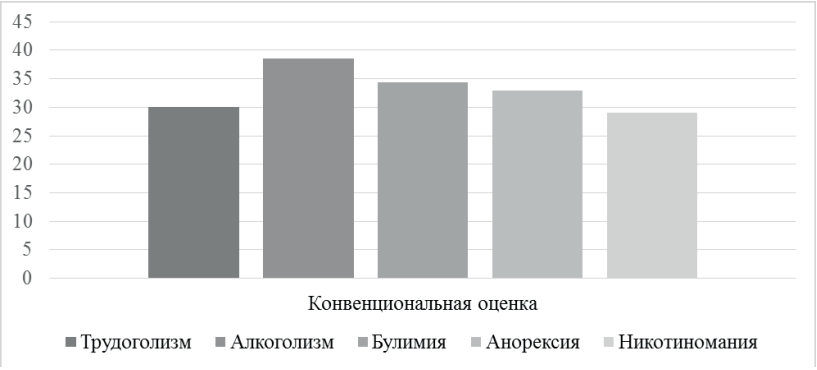



*Рис. 1.* **Показатели средних значений фактора «конвенциональная оценка» в структуре СП студентов-психологов к клиентам со склонностью к аддикциям**

Это можно объяснить тем фактом, что алкоголизм является одной из наиболее стигматизированных аддикций, а «алкоголики» часто воспринимаются как опасные члены общества, нарушающие общепринятые стандарты общества. Наименее осуждающе относятся студенты-психологи к людям, склонных к никотиновой зависимости. Данная «вредная привычка» в современной обществе рассматривается как самая «незначительная», допустимая. По-видимому, ответы будущих психологов являются отражением социальных репрезентаций, существующих о курении в сознании молодых людей. Оценки студентов лицам с склонностью к булимии или анорексии свидетельствуют, что наличие чрезмерной полноты и худобы являются также достаточно высоко стигматизируемым признаком при восприятии индивидуума будущими психологами.

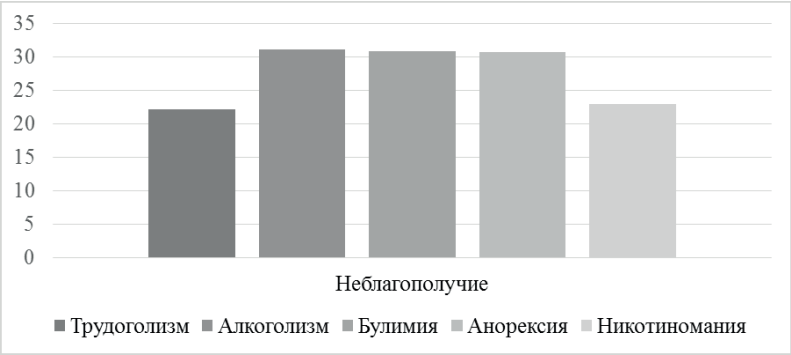



*Рис. 2.* **Показатели средних значений фактора «неблагополучие» в структуре СП студентов-психологов к людям со склонностью к аддикциям**

Уровень значений фактора «неблагополучие» в структуре СП студентов-психологов приблизительно одинаков в отношении таких аддикций, как алкоголизм, булимия, анорексия (рис. 2). Показатели фактора в отношении лиц с трудоголизмом и никотиноманией значительно ниже, что можно объяснить большей социальной приемлемостью данных аддикций в обыденном сознании, толерантным отношением к трудоголизму как «полезной» привычке, одобряемой работодателями за старательность и усердие, полезность обществу, и «вредной» привычке – табакокурению, довольно распространенному в обществе.

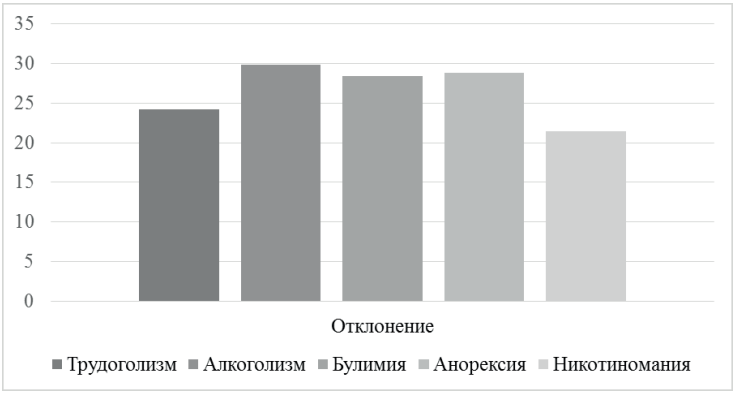



*Рис. 3.* **Показатели средних значений фактора «отклонение» в структуре СП студентов-психологов к людям со склонностью к аддикциям**

Как видно на рисунке 3, значения фактора «отклонение» в структуре СП в отношении людей со склонностью к алкоголизму, булимии и анорексии

приблизительно равны и являются более выраженными по сравнению с выраженностью данного фактора в отношении людей со склонностью к трудоголизму и никотиномании. Полученные результаты можно объяснить тем, что такие аддикции, как трудоголизм и никотиномания, являются в современном обществе социально приемлемыми и порой даже выгодными их «носителю», поскольку позволяют создавать имидж хорошего работника, готового поддержать «ритуал перекура» в неформальном общении, а значит, и не воспринимаются как последствие каких-либо психических нарушений, в то время как алкоголизм и пищевые аддикции подвергаются стигматизации.

Показатели, отраженные на рисунке 4, свидетельствуют, что трудоголизм будущими психологами понимается не как тип зависимого поведения, а как ответственность и трудолюбие, и что трудоголики могут достигать успеха, повышать свой статус, вызывать уважение, а значит, создается впечатление, что корректировать такой шаблон поведения нет необходимости.

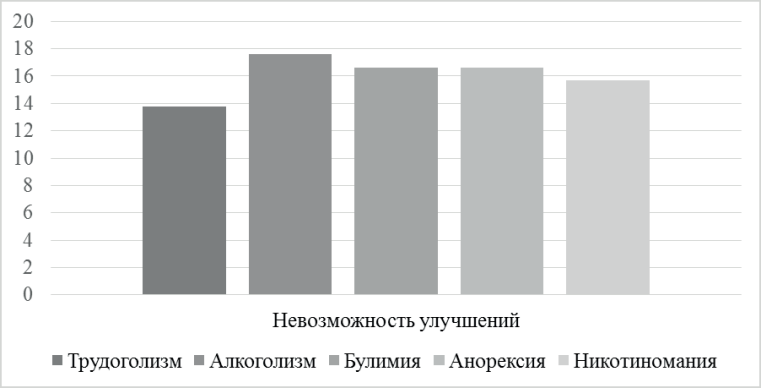



*Рис. 4.* **Показатели средних значений фактора «невозможность улучшений» в структуре СП студентов-психологов к людям со склонностью к аддикциям**

Показатели фактора «невозможность улучшений» в отношении людей со склонностью к алкоголизму, булимии, анорексии и никотиномании значительно выше, т. е. эти виды аддикций чаще рассматриваются как вариант зависимого поведения, при котором позитивные изменения являются трудоемким процессом.

В структуре СП студентов-психологов наиболее высокий уровень значений фактора «пассивность» характерен в отношении людей со склонностью к трудоголизму (рис. 5). Вероятно, респонденты полагают, что ввиду зацикленности на трудовых целях и задачах такой субъект становится невовлечённым в остальные сферы жизни, так как прикладывает все свои силы для успешной профессиональной деятельности.

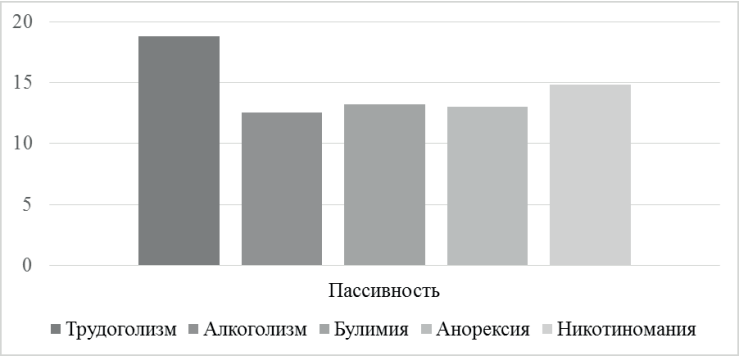



*Рис. 5.* **Показатели средних значений фактора «пассивность» в структуре СП студентов-психологов к людям со склонностью к аддикциям**

Значения фактора «пассивность» в отношении лиц с такими аддикциями, как алкоголизм, булимия, анорексия и никотиномания, значительно ниже и приблизительно равны, а значит людей с указанными видами аддиктивного поведения студенты-психологи склонны оценивать как умеренно вовлеченных в разные сферы жизнедеятельности.

Наиболее высокий уровень выраженности СП студентов-психологов по фактору «локализация контроля» (рис. 6) в отношении людей со склонностью к злоупотреблению курением, можно объяснить тем, что никотиномания часто возникает не как осознанный выбор аддикта, а как способ соответствовать малой группе, в которой он находится. Если рассматривать механизм возникновения данной аддикции под таким углом, уровень ответственности аддикта действительно будет ниже.

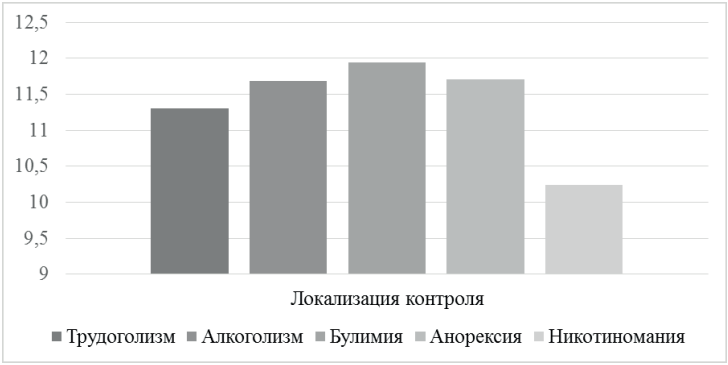



*Рис. 6.* **Показатели средних значений фактора «локализация контроля» в структуре СП студентов-психологов к людям со склонностью к аддикциям**

Высокий уровень значения фактора «локализация контроля» в отношении людей, страдающих булимией, объясняется тем, что применение различных методов для очищения желудочно-кишечного тракта после приема пищи рассматривается студентами-психологами как осознанный выбор аддикта, а значит вся ответственность за последствия этих действий лежит на нем.

В структуре СП студентов-психологов наиболее высокий уровень значений фактора «оценка потребности в помощи» характерен в отношении людей со склонностью к анорексии (рис. 7). Одноименная аддикция, вероятно, вызывает значительное сочувствие, поскольку в выборке студентов преобладают девушки, часто прибегающие к разным диетам, а потому склонные идентифицировать себя с соответствующим аддиктом. Наиболее низкий уровень выраженности данного фактора в отношении никотиноманов отражает репрезентации студентов-психологов о курении как о социально приемлемом поведении, а потому «курильщики» не нуждаются в психологической помощи.

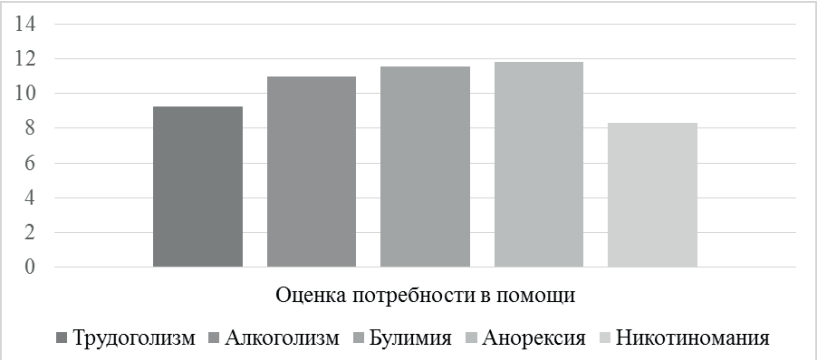



*Рис. 7.* **Показатели средних значений фактора «оценка потребности в помощи» в структуре СП студентов-психологов к людям со склонностью к аддикциям**

Наиболее высокий уровень фактора «иждивенчество» в структуре СП студентов-психологов характерен в отношении людей со склонностью к алкоголизму (рис. 8). В представлениях студентов-психологов «типичные алкоголики» являются безработными, живущими за счёт своей семьи, когда их лечением, как правило, занимаются их близкие, а не они сами.

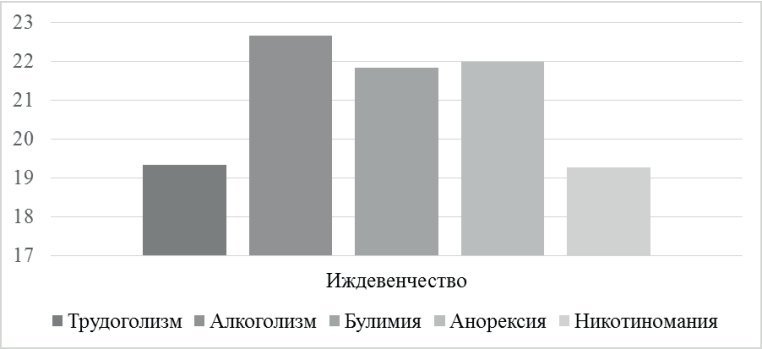



*Рис. 8.* **Показатели средних значений фактора «иждивенчество» в структуре СП студентов-психологов к людям со склонностью к аддикциям**

Низкие показатели фактора «иждивенчество» в отношении людей со склонностью к трудоголизму и никотиномании объясняются репрезентациями студентов-психологов о том, что представители данных видов аддиктивного поведения усердно трудятся, включены в общественно значимые виды активности.

По результатам проведённого эмпирического исследования сделаны выводы о правомерности поставленной гипотезы. Доказаны различия в уровнях выраженности СП студентов-психологов в отношении людей со склонностью к разным видам аддикций. Так, фактор «конвенциональная оценка» является наиболее выраженным в отношении людей со склонностью к алкоголизму и наименее – к лицам со склонностью к никотиномании. Уровни выраженности факторов «отклонение» и «неблагополучие» в отношении лиц со склонностью к алкоголизму, булимии и анорексии приблизительно равны в пределах умеренных значений и наименее выражены в отношении людей со склонностью к трудоголизму и никотиномании.

В отношении людей со склонностью к трудоголизму уровень выраженности фактора «невозможность улучшений» является самым низким, а фактора «пассивность» – наиболее высоким. Фактор «локализация контроля» значительно выражен в отношении людей с булимией, а наиболее низок – в отношении никотиноманов. Студенты-психологи уверены, что потребность в помощи наиболее высока у людей с анорексией, а наименее – у никотиноманов, а иждивенчество как стиль социального поведения наиболее характерен для субъектов, склонных к алкоголизму, и наименее – для трудоголиков и никотиноманов.

Полученные факты свидетельствуют о необходимости проведения просветительской работы со студентами психологических специальностей по содержательным характеристикам СП в отношении аддиктов, организации

обучения стратегии психокоррекционной работы и правилам профессионального взаимодействия с врачебным персоналом диспансеров и поликлиник в процессе ко-терапии аддиктов. Видится также необходимость воспитательной работы со студентами по снижению рисков их приобщения к курению и нарушениям пищевого поведения.

**Список использованных источников**

1. *Менделевич, В. Д.* Руководство по аддиктологии / под ред. проф. В. Д. Менделевича. – СПб.: Речь, 2005. – 250 с.

2. *Фенухин, В. И.* Социальные аспекты последствий девиации и аддикции / В. И. Фенухин, Н. В. Гончаров // Социально-гуманитарные знания. – 2018. – № 12. – С. 213–223.

3. *Сельская, П. Д.* Особенности различных видов зависимого поведения: теоретический аспект / П. Д. Сельская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76–2. – С. 285–289.

4. *Казаренков, В. И.* Эмпатия как фактор, препятствующий стигматизации в социальном взаимодействии / В. И. Казаренков, М. М. Карнелович, Т. Б. Казаренкова // Социальная педагогика в России. – 2022. – № 5. – С. 36–45.

5. *Phelan, J. C.* Stigma and prejudice: One animal or two? / J. C. Phelan, B. J. Link, J. F. Dovidio // Social Science and Medicine. – 2008. – № 68. – P. 358–367.

6. *Янчук, В. А.* Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.

7. *Смирнова, Ю. С.* Методологические и методические проблемы исследования предубеждений / Ю. С. Смирнова // Психологический журнал. – 2009. – № 2. – С. 3–8.

**(Дата подачи: 19.02.2024 г.)**

*Е. Р. Кежун, М. М. Карнелович*
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно

*K. R. Kezhun, M. M. Karnialovich*
Grodno State University of Yanka Kupala, Grodno

**УДК 373.015.323**

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ И ПРОБЛЕМА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

## PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF STUDENTS-FUTURE DOCTORS AND THE PROBLEM OF ITS FORMATION IN HIGHER SCHOOL

*Статья посвящена вопросам подготовки специалистов для системы здравоохранения. Проблемы текучести врачебных кадров, отсутствие мотивации у молодых врачей работать по профилю рассматриваются авторами как признаки недостаточной сформированности профессиональной субъектности у выпускников медицинских учреждений образования. Представлены результаты теоретического анализа категории «про-*

*фессиональная субъектность» и ее сущностных характеристик. Раскрыты положения авторской модели профессиональной субъектности врача на основе системно-функционального подхода. Обосновывается необходимость организации процесса формирования профессиональной субъектности у студентов-будущих врачей.*

*Ключевые слова: профессиональная субъектность; уровень сформированности профессиональной субъектности; системно-функциональный подход; студенты-будущие врачи.*

*The article is devoted to the issues of training specialists for the healthcare system. Problems of turnover of medical personnel, lack of motivation among young doctors to work according to their profile as signs of insufficient development of professional subjectivity among graduates of medical institutions are considered by the authors. The results of a theoretical analysis of the category «professional subjectivity» and its essential characteristics are presented. The provisions of the author's model of a doctor's professional subjectivity based on a systemic-functional approach are revealed. The necessity of organizing the process of forming professional subjectivity among students-future doctors is substantiated.*

*Keywords: professional subjectivity; level of formation of professional subjectivity; system-functional approach; students-future doctors.*

В системе отечественного здравоохранения высокую актуальность имеют следующие проблемы: текучесть врачебных кадров в государственных учреждениях здравоохранения, проблема ухода молодых врачей из медицинской сферы после распределения, выгорание более опытных врачей на рабочем месте [1] и рост склонности к аддикциям [2]. В системе высшего образования преподаватели отмечают разочарованность старшекурсников в выбранной специальности и низкую готовность работать по профилю [3]. Причинами этих негативных явлений является низкая профессиональная субъектность выпускников медицинских учреждений высшего образования и работающих врачей.

Профессиональная субъектность – свойство, которое следует относить к интегральному уровню индивидуальности специалиста; результат изменения общей субъектности человека в процессе овладения конкретной профессией. Категория, введенная в научный тезаурус А. А. Деркачом [4], отражает системное свойство, раскрывающее внутреннюю детерминацию конструктивно-преобразовательной активности деятеля; трансформируется и реализуется в сфере профессионального труда; позволяет субъекту активно-избирательно и инициативно-ответственно регулировать свою деятельность и личностно-профессиональный рост, эффективно решать задачи и совладать с противоречиями деятельности.

В структуру профессиональной субъектности исследователи включают свойства, позволяющие осуществлять самодетерминацию и саморазвитие деятеля внутри реализуемой деятельности. Это положительное развитое профессиональное самоотношение, рефлексивность и целеполагание, внутренняя мотивация, саморегуляция эмоциональных состояний.

В диссертации М. М. Карнелович теоретически обоснована и эмпирически доказана модель субъектности специалиста, включающая три потенци-

ала (деятельностный, коммуникативный и самосознания), применительно к педагогическому труду. Деятельностный потенциал оценивается по критериям согласованности мотивации жизнедеятельности и профессиональной деятельности, мотивации выбора профессии при поступлении в вуз; уровни субъективной оценки специалистом своей свободы и осмысленности выбора; критерии ответственности и внутреннего контроля; наличие плана профессиональной самореализации. Критериями оценки коммуникативного потенциала являются мотивация общения деятеля в профессиональной сфере, рефлексия процессов общения, доминирующие смысловые установки к другим субъектам профессионального сообщества, духовно-нравственные ценности в сфере труда. Потенциал самосознания оценивается по критериям самоотношения, рефлексии и ценности самоактуализации деятеля [5].

Понятие субъектности неразрывно связано с понятиями взаимопонимания и взаимодействия, «бытия» с другими людьми. В. В. Знаковым рассматривается диалогическая и монологическая позиции партнеров в качестве критерия уровня развития их субъектности [6]. В исследованиях М. М. Карнелович [5] понимание и принятие «другого» также является важнейшей характеристикой субъектности. Как фактор развития интеллектуального потенциала деятеля субъектность рассматривается Д. В. Зубовым [7]. На протяжении всей учёбы и профессиональной деятельности врач продолжает накапливать и развивать свой коммуникативный, интеллектуальный, личностный потенциалы, занимаясь самообразованием, повышая квалификацию, участвуя в конференциях и семинарах.

В исследованиях С. Л. Рубинштейна понятие субъектности рассматривается в контексте становления отношения к субъекту другим субъектом, об отношении к «другому» как факту становления сущности человека; «другой» со своими действиями входит в «онтологию» человеческого бытия, составляет необходимый компонент человеческого бытия» [8, с. 379]. Как подчеркивал в своей теории С. Л. Рубинштейн, между двумя субъектами продолжают формироваться свои определенные понятия, смыслы и собственные ценности. Деятельность врача предполагает взаимодействие с большим количеством субъектов – пациентов, коллег и администраторов. На протяжении всего профессиональной пути по отношению к друг к другу у каждого субъекта, включенного в сферу врачебной практики, продолжают формироваться позиции и отношения.

Движущей силой развития профессиональной субъектности врача следует считать внутриличностное противоречие, диссонанс между оценкой своих личностных качеств, способов поведения, общения и ожидаемой оценкой других; эти психологические механизмы развития субъекта деятельности обоснованы в трудах Л. М. Митиной [9]. В профессиональной деятельности врач часто сталкивается с различными противоречиями, так как на протяжении всего трудового пути возникает вопрос оценивания себя не только через призму отношений к миру и другим, но и личностной готовности.

В концепции Т. Б. Гершкович [10] особое значение отводится понятию психологической готовности будущего специалиста как субъектной характеристики, способствующей адаптации студента-выпускника и молодого специалиста. Психологическая готовность – интегративное личностное образование, определяемое разноуровневыми свойствами индивидуальности и проявляющееся в активно-положительном отношении субъекта к профессии, в самостоятельности, инициативности и ответственности в процессе построения перспектив своего профессионального развития. В деятельности будущего врача как молодого специалиста данная характеристика имеет важное значение, так как помимо специальных компетенций, понятие готовности предполагает принятие себя как ответственного специалиста.

Субъектность профессионала определяется Т. Н. Юхновец как качество личности, которое необходимо для формирования способности адекватно и своевременно отвечать на вызовы неопределенности в трудовой деятельности; как способность к осознанному соционаправленному, саморегулируемому созиданию себя в избранной сфере деятельности и для осуществления межличностного взаимодействия. Структуру субъектности составляют осознанные 1) активность, 2) саморегуляция и 3) компетентность взаимодействия [11].

В нашем исследовании мы рассматриваем профессиональную субъектность врача через выделенные в концепции А. И. Крупнова пять уровней, или подсистем [12]. К первичному уровню следует отнести мотивационно-смысловые образования врача (потребности, мотивы, базисные убеждения, интересы, притязания), создающие основу для избирательности и интенсивности активности деятеля. Вторая подсистема профессиональной субъектности представлена инструментальными чертами, среди которых значимы способности, склонности, черты характера врача, которые интегрируют характеристики первичного уровня. Третью подсистему составляют социально-нравственные аттитюды, которые отражают субъектную позицию врача к системе здравоохранения и здоровому образу жизни, к сущности болезни и здоровья, а также к себе, пациентам и коллегам, к медицинскому труду и т. д. Четвертую подсистему образуют ценностно-смысловые образования, которые определяют целостную стратегию жизни врача, ее направленность (жизненные приоритеты, цели, идеалы, ценности, мировоззрение). На пятом – интерактивном уровне – вышеназванные свойства проявляются в деятельности и взаимодействии врача в системе «я и другие».

В процессе профессионального медицинского образования на сегодняшний день отсутствуют специальные курсы, предметы, факультативы, позволяющие непосредственно развивать профессиональную субъектность будущих врачей, та же тенденция прослеживается и в содержании курсов повышения квалификации для работающих врачей, хотя определенная работа в этом направлении ведется профессорско-преподавательским составом [3]. Причиной является неразработанность технологий, обоснованных методологически и методически для развития профессиональной субъект-

ности врачей на этапах непрерывного медицинского профессионального образования. В связи с этим необходимо разработать и апробировать модель развития профессиональной субъектности врачей, что позволит снизить риски эмоционального выгорания, текучести медицинских кадров, повысить психологическое благополучие медработников.

В системе гуманитарно-антропологически ориентированной системы подготовки специалистов для сферы здравоохранения следует рассматривать врача как субъекта практической активности, участника процессов научно-обоснованной медицинской помощи пациенту и акцентировать внимание на **аксиологических основаниях** «самостояния» субъекта в профессии и личностных смыслах медицинского труда. Основными ценностями данного типа медицинского образования являются понимание, рефлексивное мышление, саморазвитие, самообразование, самоопределение в мире медицинской науки и врачебной практики. Сложность построения такой профессиональной практики прежде всего связана с тем, что реализация врачом целей и задач обеспечения безопасности жизнедеятельности пациенту и создания условий для улучшения его здоровья напрямую связана с субъектностью самого врача – интегративным свойством, раскрывающем сущность самодетерминации профессионального становления и развития в профессиональном Мы-сообществе.

Гуманитарно-антропологический подход конкретизируется в антропологическом принципе, в соответствии с которым врач рассматривается в единстве соотношения «человек – мир», в котором каждый врач выступает одновременно и как носитель научного знания о природе человека, и как общественный деятель, способствующий повышению грамотности и правильных привычек ЗОЖ, и как эмпатийный фасилитатор для пациента в совокупности своих нравственных установок и этических позиций.

Рассмотрение врача во всем многообразии его жизнедеятельностных обликов в контексте его собственной истории основывается на принципе «развития вообще» [13], в том числе – саморазвития. Следуя идеям Л. С. Выготского, «изучать исторически что-либо – значит изучать его в движении» [13, с. 62]. С учетом отмеченного принцип саморазвития направлен на выявление и описание механизмов преобразования врачом природных и социальных предпосылок, культурных и духовных условий в ресурсы своего саморазвития в профессии.

Следуя гуманитарно-антропологическому подходу в нашем исследовании, мы планируем выявить разные уровни профессиональной субъектности врача на основании концепции поступательного развития человека как субъекта деятельности, отраженной в принципе поуровневого развития субъектности. Примером таких уровней непрерывного становления профессиональной субъектности от «наивного субъекта» до более «зрелых» уровней – субъекта деятельности и жизнедеятельности, – является типология, предложенная Е. А. Сергиенко, по утверждению которой «критерий субъекта может быть только уровневым» [14, с. 127].

Развитие профессиональной субъектности врача, следуя идеям В. И. Слободчикова, должно происходить в направлении постепенного авторства собственной жизнедеятельности и профессионального становления [15]. Опираясь на вышеназванные принципы в исследовании, ставится задача выявить поуровневое развитие профессиональной субъектности врача в условиях высшей школы и после ее окончания в ходе реализации медицинской деятельности. Видится также необходимость разработки программы «генетического» эксперимента для поиска условий и определения психологических механизмов, при которых студент-медик может «трансцендировать» от более низкого на более высокий уровень сформированности его как деятеля применительно к врачебной практике.

**Список использованных источников**


1. *Шейман, И. М.* Кадровая политика в здравоохранении или как преодолеть дефицит врачей / И. М. Шейман, С. В. Сажина // Мир России. – 2018. – № 3. – С. 130–153.

2. *Карнелович, М. М.* Связь профессионального самоотношения и склонности к вредным привычкам у врачей и медицинских сестер / М. М. Карнелович, А. И. Патапчик // Актуальные проблемы медицины [Электронный ресурс]: сб. материалов итоговой науч.-практ. конф., Гродно, 27 янв. 2022 г. / отв. ред. Е. Н. Кроткова. – Гродно: ГрГМУ, 2022. – С. 401–402.

3. Трудности в обучении и практической подготовке молодого врача в условиях реформирования российского здравоохранения. Пути решения и практический опыт / Н. В. Агронович [и др.] // Медицинское образование и профессиональное развитие. – 2019. – Т. 10. – № 2. – С. 77–88.

4. *Деркач, А. А.* Субъектные феномены: акмеологический подход: моногр. / А. А. Деркач; Рос. акад. гос. службы. – М.: Изд-во РАГС, 2010. – 240 с.

5. *Карнелович, М. М.* Характеристики субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности / М. М. Карнелович // Психология обучения. – 2013. – № 6. – С. 81–90.

6. *Знаков, В. В.* Субъект-объектный и субъект-субъектный типы понимания высказывания в межличностном общении / В. В. Знаков // Психология группового и индивидуального субъекта: сб. науч. тр. / Ин-т психол. Рос. акад. наук; под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М.: ПерСЭ, 2002. – С. 134–145.

7. *Зубов, Д. В.* Субъектность как психолого-педагогическое условие развития интеллектуального потенциала педагога дополнительного образования: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Д. В. Зубов; Нижегород. гос. пед. ун-т. – Тамбов, 2009. – 25 с.

8. *Рубинштейн, С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер; Питер принт, 2003. – 508 с.

9. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 318 с.

10. *Гершкович, Т. Б.* Формирование готовности к педагогической деятельности и её связь с индивидуальными стратегиями адаптации: на примере молодых преподавателей высшей школы: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. Б. Гершкович; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Казань, 2002. – 20 с.

11. *Юхновец, Т. И.* Психологическая модель развития субъектности студентов-будущих учителей-дефектологов / Т. И. Юхновец // Профессиональное образование. – 2020. – № 2. – С. 61–64.

12. *Крупнов, А. И.* Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А. И. Крупнова / А. И. Крупнова, С. И. Кудинов, И. А. Новикова. – М.: РУДН, 2014. – 180 с.

13. *Выготский, Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; гл. ред. А. В. Запорожец. – Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

14. *Сергиенко, Е. А.* Системно-субъектный подход: основания и перспективы / Е. А. Сергиенко // Психол. журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1. – С. 124–132.

15. *Слободчиков, В. И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. … д-ра психол. наук: 19.00.13 // В. И. Слободчиков; Психол. ин-т Рос. акад. образования. – М., 1994. – 40 с.

**(Дата подачи: 23.02.2024 г.)**

*Е. И. Комкова*
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*E. I. Komkova*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

**УДК 159.9.072.43**

## САМОПОЗНАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

## SELF-KNOWLEDGE AS A CONDITION OF FORMATION SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCIES

*В статье представлены результаты разработанного методического обеспечения развития структурных компонентов социально-личностной компетентности будущих психологов; теоретически обоснована и описана технология диагностики социально-личностной компетентности у студентов психологических специальностей на этапе обучения в учреждении высшего образования. Доказана возможность самоанализа и самопознания как психологических условий развития профессиональных компетенций студентов – будущих практических психологов.*

*Ключевые слова: компетенции; социально-личностные компетенции; рефлексивность; самоанализ; профессиональные способности; профессиональная рефлексия, направленность личности, динамическая структура; личностная готовность; методы развивающей психодиагностики; метод тренинга.*

*The article presents the results of the developed methodological support for the development of structural components of socio-personal competence of future psychologists; the technology of diagnosis of socio-personal competence among students of psychological specialties at the*

*stage of study in a higher education institution is theoretically substantiated and described. The possibility of self–analysis and self-knowledge as psychological conditions for the development of professional competencies of students – future practical psychologists is proved.*

*Keywords: competencies, social and personal competencies, reflexivity, introspection, professional abilities, professional reflection, personality orientation, dynamic structure, personal readiness, methods of developing psychodiagnostics, training method.*

Социально-психологическая компетентность рассматривается как совокупность специальных знаний, умений личности, установление отношений с окружающими людьми в системе межличностных отношений. Она включает умение ориентироваться в социальных ситуациях, определять личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать адекватные способы общения с ними, реализовывать их в процессе общения. Автономизационная компетентность определяется Г. К. Селевко как способность к саморазвитию, самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности [1]. Ее сущность состоит, с одной стороны, в самодостаточности, автономности личности от социального влияния, а с другой – в умении использовать личностный потенциал в социальной среде.

Понятие профессиональной готовности используется как категория теории деятельности (состояние и процесс); как категория теории личности (её отношений и установок); как категория теории профессиональной подготовки к деятельности. Она является итогом профессионального самоопределения, образования и самообразования, профессионального воспитания и самовоспитания. Профессиональная готовность выступает в форме психического, активно-действенного состояния личности, как сложное её качество, система интегрированных свойств. Одновременно личностная готовность – это регулятор деятельности, условие её эффективности.

В процессе осуществления работы по подготовке психологов для системы образования, Н. П. Локалова приходит к выводу, что «успех в деятельности психолога зависит, прежде всего, от качественных особенностей и уровня развития процессов мышления самого психолога, поскольку эффективность его деятельности в конечном итоге определяется тем, насколько успешно он смог определить причины того или иного психологического явления, а значит, проникнуть во внутреннюю, скрытую от непосредственного наблюдения психологическую реальность» [2, с. 93].

Так, О. Г. Кукосян установил, что студентам-психологам свойственна особая наблюдательность по отношению к человеку: их представления о личности оказались богаче и сложнее, чем образы человека у представителей других профессий [3].

По данным К. М. Романова, даже вполне традиционный курс университетской психологической подготовки способствует становлению специфического «гуманитарно-психологического» мышления. По содержанию, структуре, происхождению, функциям такого рода мышление, задействованное в процессе межличностного познания, соотносимо не с предметной,

а с социально-ориентированной деятельностью, именуемой автором «содеятельностью». Так называемое гуманитарно-психологическое мышление по происхождению представляет собой «систему умственных действий, возникающих на основе преобразования внешних содействий» [4, с. 5].

Р. И. Порогова при анализе результатов студентов-психологов разных лет обучения не обнаружила закономерной динамики каких-либо из исследованных компонентов признаков личностной зрелости. Автор приходит к выводу, что время обучения в вузе сопряжено с личностным развитием студентов. Студенты-психологи показывают более выраженные изменения в сторону личностной зрелости, чем студенты иных направлений подготовки. Также студенты-психологи обнаруживают разную степень изменений за время учебы в вузе в сторону личностной зрелости, обусловленную разными культурными контекстами, в которые погружены вузы, разными концепциями профессиональной подготовки, специфической квалификацией преподавателей [5].

Основная цель исследования, которое было проведено в 2022/2023 годах, заключалась в разработке и внедрении в образовательный процесс заданий и упражнений формирования личностных компетенций студентов – будущих практических психологов в процессе изучения дисциплины «Психологии здоровья». По каждой теме практических занятий были составлены индивидуальные и групповые задания, которые предусматривали такие цели, как развивать познавательную активность, совершенствовать навыки самопознания в целях сохранения психического здоровья, укреплять представление о собственном здоровье как важном психическом состоянии, формировать способность составлять собственный перспективный план безопасного поведения и определять свою зону нарушения здоровья.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Института психологии БГПУ со студентами 4-го курса специальности Практическая психология по дисциплине «Психология здоровья». В контрольную группу вошли студенты этого же Института психологии, но были взяты результаты тестирования 2021 года. В контрольной группе формирующий эксперимент по апробации методических материалов не проводился.

На первом констатирующем этапе исследования в сентябре 2022 было проведено тестирование у студентов-психологов IV курса с целью определения состояния социально-коммуникативных и личностных компетенций по следующим методикам: *тест социально-коммуникативной компетентности* А. Н. Сухова и А. А. Деркача, методика эмоциональной направленности личности Б. Додонова, для измерения мотивации достижения использовалась методика А. Мехрабиана, адаптированная М. Ш. Магомед-Эминовым.

Согласно учебной программе было проведено 10 практических занятий, в процессе проведения которых было апробированы упражнения и задания, направленные на самопознание своих собственных характеристик в отношении эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов своего здоровья. Контрольная диагностика была проведена в феврале 2023 года.

На рисунках 1, 2 и 3 представлены средние значения результатов методик, которые использовались в исследовании.

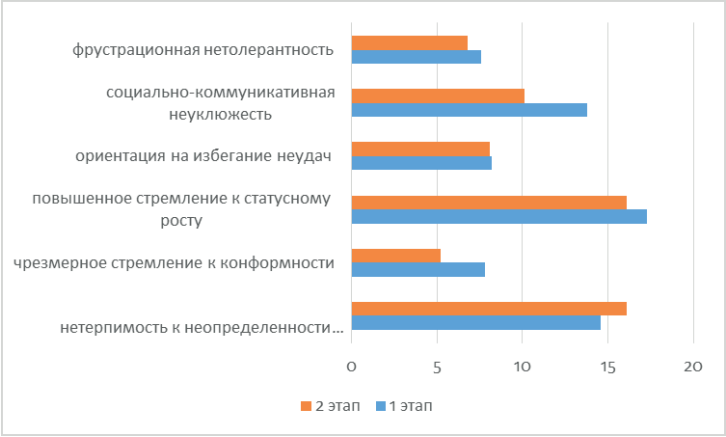



*Рис. 1.* **Средние значения социально-коммуникативной компетентности у студентов до и после проведения формирующего эксперимента**

Толерантность к неопределенности – это отношение человека к неопределенным ситуациям как к возможности выбора, развития, приобретения новых навыков. И наоборот, интолерантность, или нетерпимость к неопределенности, – состояние, при котором неясные ситуации вызывают у человека хронический стресс и панику. Нетерпимость к неопределенности у студентов повысилась.

Чрезмерное стремление к конформности также понизилось. Конформизм как социальная категория связан с определенным поведением человека или группы, конформность – психологическая особенность индивида, присущая в разной степени каждому. Конформность может рассматриваться как психологическая категория, неотъемлемое свойство любой личности, тогда как конформизм – это категория социальная, выражающаяся в определенной форме отражения данного свойства, поведения индивида, особенностях его приспособления к социальным условиям. Главная черта характера этого типа личности – постоянная и чрезмерная податливость к своему непосредственному привычному окружению. Этим личностям свойственны недоверие и настороженное отношение к незнакомцам, стремление быть таким же, как и все; страх перемен и неприязнь ко всему новому.

Немного понизились значения в стремлении к статусному росту. Данные показатели говорят о том, что студенты в большей степени стали осознавать свои собственные качества, которые должны соответствовать в большей степени их профессиональным компетенциям, чем карьерному росту.

Показатель ориентации на избегании неудач фактически не изменился. Но следует заметить, что первоначальные результаты являются в пределах, не превышающих допустимые нормы.

Социально-коммуникативная неуклюжесть понимается как отсутствие необходимых навыков общения, неумение правильно вести себя в сложных межличностных ситуациях, часто сочетаемое с низкой эмпатией. Это качество у студентов снизилось.

Фрустрационная толерантность – это психологическая устойчивость к фрустратору, в основе которой лежит способность к адекватной оценке фрустрирующих ситуаций и предсказания выхода из нее. Следовательно, такое качество, как резистентность, у студентов повысилось.

Результаты эмоциональной направленности после проведения формирующего исследования также изменились (рис. 2).

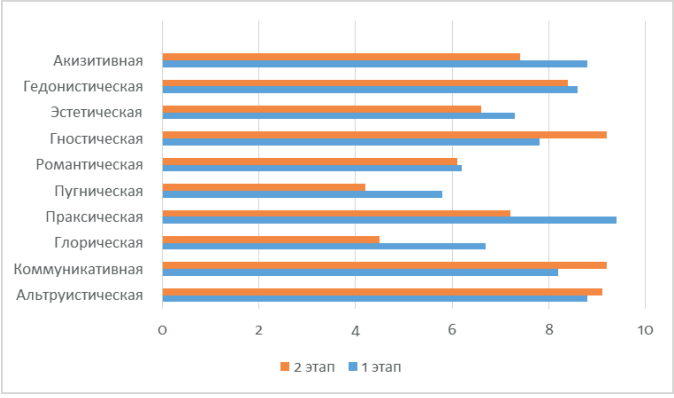



*Рис. 2.* **Средние значения типов эмоциональной направленности личности у студентов до и после проведения формирующего эксперимента**

Показатели альтруистической направленности личности повысились. Это качество проявляется в благожелательном, участливом и бескорыстном отношении к людям, выраженного в ценностях полезности, социальной справедливости и стремлении к стабильности. Представления людей о бескорыстной помощи различаются в зависимости от возраста. У молодых людей существует образ, основанный на усвоенных социальных нормах и требованиях, и носит оно идеальный характер.

Коммуникативная направленность у студентов также повысилась. Это предполагает, что определенное отношение к партнеру и одновременно к себе, а также определенный способ включения собственной личности во взаимодействие с другими улучшился. Все это проявляется в форме готовности к восприятию воздействий партнера и направленности коммуникативного поведения.

Потребность студентов в личном самоутверждении и славе снизилась. Лица с глорическим типом направленности встречаются не так уж часто, однако почти во всех случаях у таких людей одновременно обнаруживается наличие обычно тщательно скрываемого комплекса неполноценности. Студенты научились преодолевать негативные последствия комплекса неполноценности.

Показатели праксической направленности также снизились.

Немного снизилась и потребность в преодолении опасности и чувстве риска. Их интересы переориентировались в более рациональный уровень сознания.

Романтическая направленность фактически не изменилась. В студенческую группу входили в основном девушки (из 23 студентов только 3 юноши). Стремление помечтать, ожидание чего-либо необыкновенного, особенного, желание побывать в незнакомых местах и странствовать для студентов осталась прежней.

Потребность в познании посредством проблемной ситуации повысилась. Личность, испытывающая гностические эмоции, ощущает радость от самостоятельно решенной трудной проблемы, любит разбираться в причинно-следственных связях, стремится к системным знаниям, интересуется научными открытиями, поисками, находками, переживает радость открытия истины.

Эстетическая направленность как сложная интегративная система личностных качеств немного понизилась у студентов. Однако способность и умение на высоком интеллектуальном уровне оценивать явления жизни и искусства все-таки сохранились.

Гедонистическая направленность представляет собой такую установку, при которой в системе ценностей на первый план выходит личное удовольствием. Эти показатели снизились незначительно.

Распределение студентов с разными типами общей направленности также изменились (рис. 3).

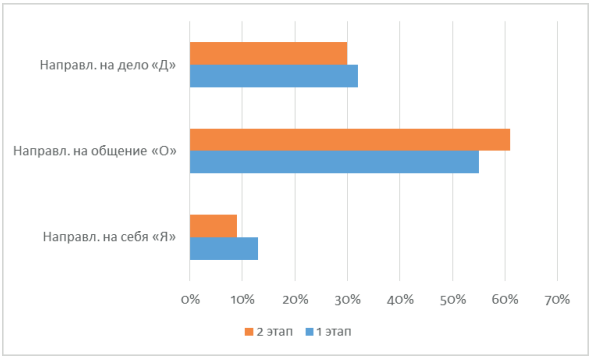



*Рис. 3.* **Распределение типов направленности у студентов до и после проведения формирующего эксперимента**

Количество студентов с направленностью на общение увеличилось на 6 %. Направленность на общение – одна из основных направленностей личности. В зависимости от уровня развития личности может иметь разное содержание. Направленность на общение для неразвитой личности – стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям, ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

Направленность на общение развитой личности – это наличие ориентира на личную жизнь и соответствующая личностная специализация. Количество студентов с типом направленности «на себя» уменьшилось на 4 %.

Для подтверждения статистической достоверности эффективности формирующего эксперимента был применен Т-критерий Вилкоксона.

Согласно данным статистически достоверные при допустимых в психологических исследования $p \geq 0,01$ и 0,05 изменения произошли в следующих компетенциях. Повысилась нетерпимость к неопределенности, снизились стремление к конформности, социально-коммуникативная неуклюжесть и фрустрационная нетолерантность.

Изменения в направленности личности произошли в следующих переменных: повысились альтруистическая, коммуникативная и гностическая направленности и снизились глорическая и акизитивная направленности.

Такая важная профессиональная направленность, как направленность на общение, также статистически достоверно повысилась.

Мотивационно-ценностный компонент социально-психологической компетентности – базовый для ее развития и формирования. Он является пусковым устройством для активизации психики студента, ее настройки и мобилизации на предстоящую деятельность. Он активизирует направленность социального психолога на содержание внутреннего мира человека, повышает интерес к познанию другого, а также способствует осознанию своей личной и профессиональной позиции. Операциональный компонент содержит набор операций или способов, с помощью которых осуществляется достижение осознанной цели. Такими операциями в деятельности социального психолога являются рефлексивные умения, умение осознавать цели, прогнозировать, планировать и реализовывать действия с помощью знаний, техник и специальных умений. В функциональный компонент входят функциональные состояния практического психолога (уровень работоспособности, состояния удовлетворенности – неудовлетворенности, уровень тревожности, эмоциональная устойчивость – неустойчивость и др.).

Эмпирическое исследование позволило выявить динамику и проблемные зоны в формировании социально-психологической компетентности у студентов-психологов в процессе обучения.

Результаты контрольного экспериментального исследования показали позитивные изменения, произошедшие в формировании социально-

психологической компетентности будущих психологов, доказав тем самым эффективность программы ее формирования.

Обобщая итоги проведенного исследования, можно заключить, что гипотеза, выдвинутая в работе, нашла свое подтверждение, цель достигнута, поставленные задачи решены. Однако выполнение данного исследования не претендует на полноту освещения поставленной проблемы. Перспективы и задачи дальнейших исследований состоят в том, чтобы проследить развитие социально-психологической компетентности на различных этапах профессионального становления психологов, теоретически и методически обосновать систему непрерывного сопровождения профессионального и личностного развития практического психолога.

**Список использованных источников**

1. *Селевко, Г. К.* Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 38–43.

2. *Локалова, Н. П.* Предмет психологии и специфика профессионального мышления психологов // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 93–95.

3. *Кукосян, О. Г.* Профессиональное взаимодействие психолога и педагога: автореф. … дис. канд. психол. наук / О. Г. Кукосян. – М., 1981. – 20 с.

4. *Романов К. М.* Особенности профессионального мышления будущих психологов / К. М. Романов // Психологический журнал. – 1996. – № 4. – С. 14–18.

5. *Порогова, Р. И.* Личностные изменения у студентов-психологов за время обучения в вузе / Р. И. Порогова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2014. – № 9. – С. 214–221.

**(Дата подачи: 20.02.2024 г.)**

*С. А. Корзун, И. М. Янчевская*
Белорусский государственный педагогический
университет имени МаксимаТанка, Минск

*S. Korzun, I. Yancheuskaya*
Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

**УДК 159.9**

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

## COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING BEHAVIOR AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL SPECIALTIES

*В статье раскрывается проблема совладания у студентов. В рамках проведенного исследования установлены различия в копинг-стилях и копинг-стратегиях у студен-*

*тов-педагогов и студентов-психологов. Выявлено, что студенты-психологи значительно чаще, чем студенты-педагоги применяют при разрешении трудных ситуаций проблемно-ориентированные стили и стратегии, которые считаются достаточно адаптивными при разрешении трудных жизненных ситуаций.*

*Ключевые слова: совладающее поведение; студенты-педагоги; студенты-психологи.*

*The article reveals the problem of coping among students. As part of the study, differences in coping styles and coping strategies were established between teaching students and psychology students. It was revealed that student psychologists are much more likely than student teachers to use problem-oriented styles and strategies when resolving difficult situations, which are considered quite adaptive when resolving difficult life situations.*

*Keywords: coping behavior; student teachers; psychology students.*

В течение последних лет особенно острой является проблема сохранения психического здоровья специалистов социономических профессий. На данный момент изучение проблемы стресса и совладания в профессиональной деятельности психологов и педагогов приобретает особую актуальность.

Профессиональная деятельность как педагогов, так и психологов является одним из наиболее напряжённых видов социальной деятельности и входит в группу профессий с присутствием большого количества стресс-факторов. Присутствие неудовлетворенности и негативных эмоций, постоянные волевые усилия и активная интеллектуальная деятельность приводят к снижению физической и психической активности, хроническому утомлению и дистрессу с характерными психофизическими симптомокомплесами. Одним из факторов, влияющих на эффективность осуществления профессиональной деятельности, является способность специалиста осознанно преодолевать жизненные и профессиональные трудности.

В последнее десятилетие, как отмечает Л. М. Митина, наблюдается серьёзная проблема, связанная с недостаточной личностной и социальной зрелостью студентов-психологов, которая дополнительно осложняется психологическими проблемами молодых людей, выбравших профессию с целью их решения. При этом низкий уровень профессиональной компетентности практикующих специалистов приводит к девальвации профессии психолога и личности самого специалиста, имеющего трудности в совладании с личными проблемами. Что в свою очередь приводит к нарастанию стрессогенности в личной и профессиональной сфере специалистов [1]. Н. С. Пряжников также акцентирует внимание на том, что именно недостаточная готовность специалистов, особенно начинающих, выбирать и реализовывать оптимальные стратегии преодоления и профилактики своего психофизического состояния на этапе подготовки к работе и в самом труде, является еще одним значимым стрессогенным фактором [2].

Во многих исследованиях подчеркивается, что представители социономических профессий, общаясь с большим количеством людей, помогая им, могут испытывать чрезмерные эмоции, что приводит к усталости и эмоциональному выгоранию и, соответственно, все это сопровождается проявле-

нием беспокойства, тревоги, раздражения, гнева, снижением самооценки и пр. [3; 4; 5; 6].

К ряду проблем, с которыми сталкиваются студенты во время обучения в УВО, можно отнести психологический дискомфорт, рост тревоги, проявление дезадаптационных процессов, снижение академической успеваемости и пр. Недостаточное развитие умений продуктивно справляться с возникающими трудностями не только затрудняет учебную деятельность, сказывается на успеваемости студентов, но и может негативно отразиться на их физическом и психологическом здоровье, а также привести к росту психических и психосоматических заболеваний. Представленные проблемы определяют интерес в изучении специфики проявления совладающего поведения у студентов-педагогов и у студентов-психологов. Так как профессиональная подготовка данных специалистов подразумевает формирование у них в процессе профессиональной подготовки конструктивных стратегий и стилей совладания с личными и профессиональными трудностями.

Следует отметить, что за последние 20 лет возрос интерес к проблемам профессиональной подготовки будущих психологов и педагогов, а также особенностей формирования совладающего поведения и его влияния на профессиональную деятельность специалистов [1; 2; 6; 7; 8].

Проблему совладания можно считать достаточно разработанной, ее исследованию посвящено много работ как в отечественной, так и в зарубежной психологии (Л. И. Анцыферова, В. А. Бодров, Н. Е. Водопьянова, Б. Д. Карвасарский, Т. Л. Крюкова, С. К. Нартова-Бочавер, Е. А. Сергиенко, Е. С. Старченкова, Е. И. Чехлатый, N. Hann, R. Lazarus, S. Folkman, R. H. Moos, C. S. Carver, M. F. Scheier и др.). Однако в настоящее время эта тема все еще не теряет своей актуальности в связи с постоянным ростом и разнообразием большого количества трудных жизненных ситуаций в профессиональной и в личной деятельности человека.

Совладающее поведение или копинг-поведение, с точки зрения Т. Л. Крюковой, это целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации. Оно осуществляется через осознанные стратегии действий, направленные на устранение трудности (стрессовой ситуации), которые либо адаптируют к требованиям ситуации либо помогают преобразовать ее [9]. С целью преодоления, совладания с трудной жизненной ситуацией личность способна проявлять индивидуальный репертуар копинг-стилей и стратегий на основе имеющегося личностного опыта и копинг-ресурсов (личностных, средовых). В процессе жизни человека привычные формы совладания дополняются новыми, необходимость в которых вызывается сложившимися ситуациями [9].

Общепризнанным считается, что копинг-поведение рассматривается как демонстрация определенных копинг-стратегий [9]. Стратегии определяются как способы, пути, средства выхода из сложившейся ситуации. На сегодняшний день в психологической литературе описано значитель-

ное количество разнообразных копинг-стратегий. Одной из самых распространенных классификаций копинг-стратегий является классификация R. S. Lazarus и S. Folkman, которая сформулирована на основе результатов эмпирического исследования: стратегии противостоящего совладания, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, избегания, планового решения проблемы, позитивной переоценки. Данные стратегии сгруппированы авторами в две группы: стратегии, направленные на решение проблем, и стратегии, ориентированные на эмоции [10]. Принято считать, что в процессе жизни человека привычные формы совладания дополняются новыми, необходимость в которых вызывается сложившейся ситуацией. При этом личность обладает достаточно обширным репертуаром копинг-стратегий и выбирает их в зависимости от характера критической ситуации [9].

Наиболее часто применяемые стратегии объединяются в стили совладающего поведения, более устойчивые, обобщенные личностные (диспозиционные) образования. Т. Л. Крюкова определяет копинг-стиль как аккумуляцию субъектом наиболее типичных способов сознательного поведения в трудной жизненной ситуации [9]. В литературе описаны три основных стиля: проблемно-ориентированный стиль, эмоционально-ориентированный и стиль избегания. Проблемно-ориентированный стиль направлен на рациональный анализ проблемы, связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации. Как правило, данный стиль конкретизируется в таких формах поведения как самостоятельный анализ произошедшего, обращение за помощью к другим, поиск дополнительной информации. Эмоционально-ориентированный стиль связан с проявлением личностью различного спектра эмоций. Он может проявляться как погружение человека в собственные переживания, самообвинение, вовлечение других в свои переживания и пр. Копинг-стиль избегание проявляется как уход человека от проблемы, попытки не думать о проблеме, желание о ней забыть или компенсировать чрезмерным употреблением пищи, спиртными напитками и пр. [9; 10].

Продуктивность или непродуктивность той или иной стратегии или стиля совладания определяется контекстом трудной ситуации. Результативность совладания в конкретной ситуации, как правило, определяется адекватной оценкой личностью трудной жизненной ситуации, владение широким репертуаром личностных и социальных ресурсов и стратегий, стилей. Как отмечает А. Е. Каргина, копинг-поведение, или совладание, можно рассматривать как адаптивное или зрелое поведение, как результат становления сознания и самосознания личности, связанное с картиной мира и обусловленное социокультурными традициями [11].

С точки зрения Е. И. Рассказовой, на выбор копинг-стратегий и копинг-стилей существенное влияние оказывают не только тип ситуации (внешний фактор), но и внутренние факторы, к которым можно отнести личностные особенности человека, а также его готовность к адаптации в изменяющих-

ся условиях межличностных отношений, его жизненная позиция и т. п. [12]. Это особенно значимо для изучения психологических особенностей студентов-педагогов и студентов-психологов, так как профессиональная деятельность таких специалистов связана с большими психоэмоциональными затратами в связи с высокой ответственностью, постоянной коммуникацией со всеми участниками образовательного процесса и т. п. Сформированные в процессе профессиональной подготовки личностные ресурсы позволят обучающемуся более эффективно выстраивать направленность их жизненного пути и профессиональной деятельности [12].

Как подчеркивает С. А. Володина, в период профессиональной подготовки у будущих педагогов складывается жизненный опыт и определяются ресурсы, которые будут необходимы для преодоления трудных и конфликтных ситуаций, что способствует успешной адаптации к условиям быстро изменяющегося современного социума, в том числе и педагогического. Будущему педагогу необходимо понимание сильных и слабых сторон как своей личности, так и других участников образовательного процесса [13]. Следовательно, в процессе профессионального подготовки будущего педагога очень важно ориентироваться на создание таких психолого-педагогических условий, при которых будущие специалисты приобретут опыт принятия адекватных решений в трудных, проблемных ситуациях.

Таким образом, успешность разрешения трудных жизненных ситуаций зависит в целом от степени гармоничности развития личности. В связи с этим овладение конструктивными копинг-стратегиями и стилями совладающего поведения представляется особенно важным для студентов высших профессиональных учебных заведений, так как именно в этот период вырабатываются приоритетные стили поведения человека и закладываются различные жизненные траектории. Особенно это касается профессиональной деятельности педагогов и психологов, поскольку профессиональная деятельность требует от специалистов постоянного принятия результативных и эффективных адекватных решений в условиях трудной или конфликтной ситуациях, нередко при отсутствии необходимой информации и времени для ее решения.

Одной из задач исследования явилось проведение сравнительного анализа совладающего поведения у студентов педагогических и психологических специальностей. В исследовании приняли участие 90 обучающихся 2–3 курсов, из которых 44 студента, обучающихся по специальности «Психология» и 46 студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. В качестве диагностического материала были использованы методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер; адаптированный вариант Т. А. Крюковой) и «Способы преодоления негативных ситуаций» (А. Блазер, Э. Хайм, Х. Рингер, М. Томмен; адаптированный вариант С. С. Гончаровой).

В результате исследования доминирующих копинг-стилей и стратегий установлено, что к наиболее предпочитаемым копинг-стилем в юношеском возрасте относят «Копинг, ориентированным на задачу» (М = 53,4). В свою

очередь, к наиболее предпочитаемой копинг-стратегии относят «Поиск поддержки» (М = 6,28), «Повышение самооценки» (М = 6,17), «Анализ проблем» (М = 6,08). Необходимо отметить, что юноши выбирают копинг-стратегию «Анализ проблем» (М = 6,38), а девушки – «Поиск поддержки». Следовательно, данные респонденты демонстрируют выбор конструктивного копинг-стиля, направленного на рациональный анализ проблемы, создание и выполнение плана разрешения трудной ситуации. Однако, что касается выбора копинг-стратегий как конкретного способа или средства выхода из сложившейся трудной ситуации данные респонденты стремятся в стрессовой ситуации искать помощи у других, так как теряют контроль над ситуацией, а также могут уходить из проблемной ситуации путем переключения внимания на что-то другое или кого-то другого (на семью и близких людей). Еще одной значимой стратегией остается достаточно адаптивная стратегия, которая позволяет сохранить самообладание в трудной ситуации, контролировать эмоции как наедине с собой, так и с другими людьми. При этом юноши предпочитают использовать более рациональную стратегию, в отличие от девушек, которые ориентируются на сохранение психологического благополучия путем получения поддержки от других людей в трудной ситуации, тем самым смягчая влияние негативной ситуации.

Статистический анализ различий в копинг-стилей и стратегий показал, что:

• показатели по шкале «Копинг, ориентированный на задачу» выше в группе студентов-психологов, чем в группе студентов-педагогов (U = 537,000; p = 0,001);

• показатели по шкале копинг-стратегия «Поиск поддержки» выше в группе студентов-психологов, чем в группе студентов-педагогов (U = 689,500; p = 0,008);

• показатели по шкале копинг-стратегия «Анализ проблем» выше в группе студентов-психологов, чем в группе студентов-педагогов (U = 739,000; p = 0,02).

Анализ выявленных различий позволяет предположить, что студенты-психологи значительно чаще, чем студенты-педагоги применяют при разрешении трудных ситуаций как проблемно-ориентированные стили и стратегии, которые считаются достаточно адаптивными, так и менее адаптивную стратегию, которая смягчает влияние негативных ситуаций, сохраняет в целом психологическое здоровье человека, но может давать и отрицательный эффект, заключающийся в ощущении беспомощности, зависимости от окружающих его людей, снижении ощущения контроля над трудной ситуацией.

Полученные результаты согласуются с представленным данными в исследовании Е. Н. Юрасовой, которая отмечает, что в целом студенты-педагоги и студенты-психологи используют, как правило, адаптивные копинг-стратегии. При этом Е. Н. Юрасова подчеркивает, что на более старших курсах студенты-психологи отличаются более широким репертуаром эффективных стратегий, чем студенты-педагоги [8].

Выявленные особенности представленных различий позволяют предположить, что специфика профессиональной психологической подготовки студентов-психологов способствует формированию более адаптивных стилей и стратегий копинг-поведения в процессе обучения, в отличие от студентов-педагогов. Соответственно, усиление психологической составляющей профессиональной подготовки в высшем учебном заведении студентов-педагогов требует включения в образовательный процесс практикоориентированных курсов, которые максимально ориентированы на развитие личностных ресурсов и профессионального самосознания будущих педагогов.

Таким образом, развитие эффективных механизмов совладания и овладение необходимыми навыками преодоления трудных жизненных ситуаций есть важное средство профилактики эмоционального и профессионального выгорания как у педагогов, так и у психологов. Именно развитие адаптивных копинг-стилей и копинг-стратегий у студентов в процессе профессиональной подготовки рассматривается как значимый фактор психологического благополучия личности.

**Список использованных источников**

1. *Митина, Л. М.* Совладающее поведение как фактор личностно-профессионального развития студентов-психологов разных уровней обучения / Л. М. Митина, С. О. Щелина // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12, № 3. – С. 46–53.

2. *Пряжников, Н. С.* Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Вестник Моск. ун-та. – 2014. – № 4. – С. 33–43.

3. *Гапонова, С. А.* Эмоциональное выгорание и ценностные ориентации специалистов социономических профессий / С. А. Гапонова, И. А. Майорова, С. Г. Ловков // Проблемы науки. – 2016. – № 32. – С. 108–110.

4. *Мерзлякова, Д. Р.* Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога / Д. Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 14. – № 1. – С. 55–61.

5. *Полещук, Ю. А.* Эмоциональное выгорание студентов социономических профессий / Ю. А. Полещук // IX Международная научно-практическая конференция «Образование – личность – профессия», 2–6 июля 2013 г. – М.: ПИ РАО, 2013. – С. 277–281.

6. *Шурко, Я. А.* Проявление эмоционального «выгорания» у студентов-психологов на этапе профессионального обучения / Я. А. Шурко, Ю. А. Полещук // Непрерывное педагогическое образование: достижение и перспективы: сб. науч.-метод. статей / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: А. И. Жук (науч. ред.), А. В. Торхова, А. В. Позняк [и др.]. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 198–204.

7. *Корытова, Г. С.* Эмоциональное выгорание в профессиональной педагогической деятельности: защитно-совладающий аспект / Г. С. Корытова. // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 5. – С. 175–181.

8. *Юрасова, Е. Н.* Исследование динамики уровня невротичности, конфликтности и копинг-поведения у студентов психологов и педагогов в процессе обучения: автореф.

дис. … канд. психол. наук: 19.00.04 / Е. Н. Юрасова; Научно-исслед. психоневрол. институт им. В. М. Бехтерева. – СПб.,1996. – 24 с.

9. *Крюкова, Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т. Л. Крюкова. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н. А. Некрасова, 2010. – 296 с.

10. *Folkman, S.* Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis / S. Folkman // J. of Person. and soc. Psychology. – 1984. – № 4, Vol. 46. – P.839–852.

11. Формирование способов преодоления трудных жизненных ситуаций в будущей профессиональной деятельности выпускников вуза средствами рефлексивных семинаров / А. Е. Каргина [и др.] // Science for Education Today. – 2020. – Т. 10. – № 4. – С. 75–90.

12. *Рассказова, Е. И.* Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики cope / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – № 1. – С. 82–118.

13. *Володина, С. А.* Сравнительный анализ приоритетных копинг-стратегий студентов-педагогов различных курсов / С. А. Володина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 5. – С. 1–10.

**(Дата подачи: 25.02.2024 г.)**

*Е. В. Костюченко*
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно

*E. V. Kosyutyuchenko*
Grodno State University named after Yanka Kupala, Grodno

УДК **159.99**

## ПРОЯВЛЕНИЕ ГНЕВЛИВОСТИ У СТУДЕНТОВ

## THE MANIFESTATION OF ANGER AMONG STUDENTS

*В статье анализируются проявление гневливости у студентов. Выявлены и проинтерпретированы особенности проявления различных аспектов гневливости с учетом профиля обучения: гуманитарный и технический. Определены перспективы дальнейшего исследования гневливости в юношеский период.*

*Ключевые слова: эмоция; гневливость; гнев; саморегуляция.*

*The article analyzes the manifestation of anger among students. The peculiarities of the manifestation of various aspects of anger are identified and interpreted, taking into account the profile of education: humanitarian and technical. The prospects for further research of anger in adolescence are determined.*

*Keywords: emotion; anger; anger; self-regulation.*

Проблема эмоциональной саморегуляции в современной психологической науке по-прежнему является важной и актуальной как с позиции теоретической разработки, так и с позиции возможности практического приме-

нения полученных знаний. В целом эмоциональная саморегуляция является важным навыком, приобретаемым в онтогенезе и не теряющим своей актуальности на протяжении всей жизни. Эмоциональная саморегуляция в том числе определяет особенности взаимодействия с миром, определяя и поддерживая в конечном итоге качество жизни человека. Развитая эмоциональная саморегуляция во многом определяет определенный стереотип поведения, отражение окружающей реальности, возможности постановки и достижения целей и т. п.

Эмоциональная регуляция как предмет научного исследования изучалась многими учеными-психологами. Так, М. А. Падун под регуляцией эмоций понимает целый комплекс психических процессов, направленный на осознанное или автоматическое воздействие человека на модальность, интенсивность и длительность своих эмоций [1]. В конечном итоге целью эмоциональной регуляции должна стать осознанная стратегия выбора человеком наиболее целесообразного и оптимального поведения по отношению к ситуации, вызвавшей эмоциональное напряжение. При этом М. А. Падун указывает, что целенаправленность при регуляции эмоций определяется через способность изменять интенсивность переживаний (усиливать, ослаблять, удерживать) [1].

Весьма интересной кажется идея о том, что один и тот же человек может иметь разную степень субъективного проявления и регуляции по отношению к разным эмоциональным состояниям. Так, например, можно иметь оптимальную регуляцию тревоги и одновременно проявлять нарушения механизмов регуляции гнева. Тем самым можно подавлять, контролировать или выражать свои эмоции адекватно имеющейся ситуации (например, если ситуация вызывает тревогу) и наоборот (если ситуация вызывает гнев).

Важность проявления и регуляции эмоций отмечалась в различных направлениях оказания психологической помощи человеку. Так, основатель психотерапии в целом, З. Фрейд в своих работах указывал, что эмоции оказывают выраженное влияние на жизнь человека, во многом являясь отражением невроза. Кроме того, он отмечал, что эмоции, в том числе и весьма интенсивные, являются неотъемлемой частью человеческой жизни и отражают особенности повседневной жизни человека [2].

В дальнейшем значение проявлению эмоций и их роли в организации и регуляции жизни человека было посвящено немало исследований как в области научной психологии, так и в области психологической практики.

Одной из самых неоднозначных, с нашей точки зрения, является эмоция гнева (злости как синоним). С одной стороны, это весьма деструктивная эмоция и при отсутствии ее должной саморегуляции речь может идти о различных отклонениях вплоть до антисоциального расстройства личности, выраженного нарушения регуляции злости, нарушений поведения и т. п. Но с другой стороны, злость – эволюционно закрепленный способ реагирования на целый ряд внешних неблагоприятных факторов, воздействующих на человека: выражение несогласия, обозначение собственных границ и т. п.

Так, еще Т. Рибо в своих работах указывал на то, что именно гнев может быть рассмотрен как часть инстинкта самосохранения и самозащиты [3].

Гнев (злость) часто наблюдается в сочетании с другими эмоциями. Например, во многих исследованиях отмечается связь с тревогой, досадой и разочарованием. На эту связь было указано и в исследованиях Т. Дембо. Ею было отмечено, что данная эмоция часто возникает как следствие возникновения ситуаций безнадежности при невозможности человеком что-то изменить или исправить [цит. по 4].

В научной литературе описаны модели, в которых представлено объяснение возникновения избыточного гнева, в частности, модель, предложенная Н. Д. Линде, включает:

1. Модель семейного гнева (речь идёт о семьях, где гнев является естественной нормой).
2. Модель гнева как инструмент достижения цели.
3. Модель гнева как «спусковой крючок» (когда гнев используется как повод для реализации поведения, которое вроде бы можно себе позволить, только доведя себя до определённого уровня гнева).
4. Модель происхождения гнева в результате переноса.
5. Модель гнева как компенсация чувства неполноценности.
6. Модель гнева как средство подавления нежелательных влечений.
7. Модель гнева как протест против опасных родительских предписаний.
8. Модель гнева как результат ранней травмы.
9. Модель гнева как средство защиты слабой части личности.
10. Модель подавленного и вытесненного гнева [5].

В данном исследовании предпринята попытку проанализировать особенности проявления гневливости как индивидуальной характеристики в юношеском возрасте. В качестве респондентов выступили студенты, обучающиеся на гуманитарном и техническом профилях. Средний возраст испытуемых составил 18,8 лет, выборка была сбалансирована по полу. Общее количество принявших в исследовании респондентов составило 122 человека.

В качестве метода исследования использовался метод «Оценка проявлений гнева» Ч. Спилбергера [6].

Опросник позволяет определить следующие проявления гнева:

1. Гнев как состояние: эта шкала измеряет уровень гнева в данный момент времени.
2. Рассерженность: данная шкала измеряет уровень гнева и негодования, который человек испытывает в конкретной ситуации или в ответ на определенные события.
3. Вербальное проявление: эта шкала оценивает склонность человека выражать гнев такими словами, как крик, ругань или оскорбление.
4. Физическое проявление: данная шкала измеряет склонность человека выражать гнев физически, например, размахивая руками, жестикулируя, ударяя предметы или даже применяя физическое насилие.

5. Гнев как черта: эта шкала оценивает общую склонность человека часто или интенсивно испытывать гнев как устойчивую черту личности.

6. Гневливость: данная шкала измеряет уровень гнева как черты личности, то есть склонности часто и интенсивно выражать гнев.

7. Гнев как реакция: эта шкала оценивает склонность человека реагировать гневом на различные ситуации или триггеры.

8. Выражение вовне: данная шкала оценивает характер и интенсивность выражения гнева по отношению к другим людям или в социальных ситуациях.

9. Подавление: эта шкала измеряет способность человека подавлять чувство гнева и не выражать его вовне.

10. Контроль внутри: данная шкала оценивает уровень самоконтроля и управления гневом внутри себя, например, способность успокоиться или изменить свое отношение к ситуации.

11. Контроль вовне: шкала измеряет способность контролировать выражение гнева во взаимодействии с другими людьми, например, способность управлять своими эмоциями и не совершать агрессивных действий.

В таблице 1 представлены результаты среднего арифметического обозначенных проявлений гнева среди студентов гуманитарного профиля и студентов технического профиля.

*Таблица 1*

**Выраженность гневливости респондентов (М)**

| Наименование шкалы | Студенты гуманитарного профиля | Студенты технического профиля |
|---|---|---|
| Гнев как состояние | 17,26 | 19,51 |
| Рассерженность | 6,93 | 10,23 |
| Вербальное проявление | 6,47 | 13,76 |
| Физическое проявление | 5,86 | 9,73 |
| Гнев как черта | 13,11 | 13,47 |
| Гневливость | 11,07 | 19,17 |
| Гнев как реакция | 9,86 | 13,96 |
| Выражение вовне | 9,96 | 16,12 |
| Подавление | 19,31 | 11,25 |
| Контроль гнева внутри | 21,78 | 16,37 |
| Контроль вовне | 21,88 | 16,42 |

Как видно из представленных результатов, отражающих тенденции проявления гнева, в выборке студентов технического профиля все показатели выше, чем среди респондентов студентов гуманитарного профиля. Наибольшие показатели среди испытуемых студентов гуманитарного профиля обнаружены по таким шкалам, как «контроль внутри» (21,78) и «контроль вовне» (21,88), а наименьшие по шкалам «физическое проявление»

(5,86), «вербальное проявление» (6,47), и «рассерженность» (6,93). Наибольшие показатели в выборке студентов технического профиля обнаружены по таким шкалам, как «гнев как состояние» (19,51) и «гневливость» (19,17), а наименьшие – «физическое проявление» (9,73) и «рассерженность» (10,23).

Интересно отметить, что такие шкалы, как «рассерженность» и «физическое проявление», являются наименее выраженными в обеих группах респондентов.

Рассмотрим результаты достоверности различий по выделенным шкалам в обеих выборках респондентов (таблица 2). Важно отметить, что по таким шкалам, как «Гнев как черта» и «Гнев как состояние», значимые различия между испытуемыми обеих групп обнаружены не были. Это свидетельствует о том, что респонденты обеих групп склонны часто испытывать гнев, часто оказываются в ситуациях, когда переживают это состояния.

*Таблица 2*

**Достоверность различий выраженности гнева среди студентов гуманитарного и технического профилей**

| Наименование шкалы | U-критерий | Значение p |
|---|---|---|
| Гнев как состояние | Различия не обнаружены | |
| Рассерженность | U = 332,3 | p < 0,01 |
| Вербальное проявление | U = 411,2 | p < 0,001 |
| Физическое проявление | U = 313,2 | p < 0,01 |
| Гнев как черта | Различия не обнаружены | |
| Гневливость | U = 328,7 | p < 0,01 |
| Гнев как реакция | U = 304,6 | p < 0,01 |
| Выражение вовне | U = 401,8 | p < 0,001 |
| Подавление | U = 347,5 | p < 0,01 |
| Контроль гнева внутри | U = 321,5 | p < 0,01 |
| Контроль вовне | U = 398,9 | p < 0,001 |

Значимые различия в выделенных выборках обнаружены по остальным следующим шкалам. Так, по шкале «Контроль гнева внутри» выявлены значимые различия (U = 321,5 p < 0,01), в группе студентов гуманитарного профиля показатели по данной шкале выражены меньше. Это свидетельствует о том, что студенты-гуманитарии в большей мере склонны контролировать проявления гнева, сдерживать порывы проявлять гнев вовне, не демонстрировать поведение, продиктованное этим состоянием, а, наоборот, показывать спокойствие и самообладание. Необходимо отметить, что выраженное сдерживание проявлений гнева не всегда является оптимальным для поддержания психологического здоровья. Выраженный контроль и значительные усилия для сдерживания гнева могут привести к истощению ресурсов самоконтроля. В результате этого мы можем наблюдать сильные вспышки гнева, когда их интенсивность слабо коррелирует с сутью ситуации, при

которой это произошло. Также низкие показатели по данной шкале могут свидетельствовать о слабой осознанности этой эмоции, что опять же говорит о сложностях проявления гнева. В то же время высокие показатели по данной шкале могу говорить о невысоком самоконтроле и несдержанности. Это тоже свидетельствует о невысокой осознанности этой эмоции в плане внешней демонстрации ее проявления.

Приведенные выше результаты подтверждают показатели различий по таким шкалам, как «Подавление» ($U = 347{,}5$ $p < 0{,}01$) и «Контроль вовне» ($U = 398{,}9$ $p < 0{,}001$) и «Гнев как реакция» ($U = 304{,}6$ $p < 0{,}01$). Подавление и внешний контроль гнева также больше выражены у студентов гуманитарного профиля, по сравнению со студентами технического профиля.

По шкале «Выражение вовне» также обнаружены значимые различия ($U = 401{,}8$ $p < 0{,}001$), внешний контроль проявлений гнева также в большей степени отмечается в группе студентов-гуманитариев. В связи с этим, важно отметить, что Ч. Спилбергер полагал, что выраженный контроль гнева «загоняет его внутрь еще больше». Сложности с внешним проявлением гнева могут быть также вредны, как и открытая и частая демонстрация агрессии. Подавление гнева часто находится в основе селфхарма, формирования иных невротических проявлений, вплоть до развития клинических проявлений (депрессии, тревожных расстройств и т. п.).

Полученные данные по шкале «Гневливость» также обнаруживают значимые различия. В группе студентов технического профиля показатели по этой шкале достоверно выше, по сравнению с аналогичными показателями в группе студентов гуманитарного профиля ($U = 328{,}7$ $p < 0{,}01$). Это свидетельствует о том, что студенты-гуманитарии в меньшей степени в целом склонны реагировать на возникающие жизненные ситуации проявлением агрессии и гнева. Можно предположить, что в этом случае мы не видим склонности формирования гневливости как черты личности у студентов гуманитарного профиля. В то же время у студентов технического профиля высокие показатели по данной шкале могу рассматриваться как косвенный признак формирования такой личностной черты. Об этом же свидетельствуют и показатели по шкале «Рассерженность». В группе студентов технического профиля выраженность значений по данной шкале выше, по сравнению со студентами гуманитарного профиля ($U = 332{,}3$ $p < 0{,}01$).

Шкалы «Вербальное проявление» и «Физическое проявление» характеризуют особенности проявления гнева как поведенческих реакций. Наиболее значимые различия среди указанных выборок респондентов получены по шкале «Вербальное проявление» ($U = 411{,}2$ $p < 0{,}001$). Данный показатель отражает способность человека использовать вербальные средства при проявлении гнева: оскорбления, обвинения, угрозы, упреки, бранные слова, крики, сарказм, любые другие слова, имеющие цель быстро снизить напряжение. При этом анализ различий по указанной шкале также позволяет заключить о большей склонности к использованию данных средств выражения гнева студентами технического профиля, по срав-

нению со студентами-гуманитариями. Содержательное наполнение шкалы «Физическое проявление» дополняет продемонстрированную выше тенденцию. Показатели этой шкалы свидетельствуют об использовании при проявлении гнева физических проявлений: выразительной мимики, жестикуляции (размахивания руками, жестов агрессии), порчи предметов (поломки чего-либо), вплоть до открытого проявления насилия (драки, толкании и т. п.). По шкале «Физическое проявление» также обнаружены значимые различия ($U = 313{,}2$ $p < 0{,}01$): студенты технического профиля выбирают подобное проявление гнева чаще, по сравнению со студентами гуманитарного профиля.

Выявленные в нашем исследовании данные отражают начальные шаги анализа проявления гнева в период юношеского возраста. В целом, можно заключить, что в группе студентов, обучающихся на специальностях технического профиля, практически все из исследуемых параметров оказались значимо выше, по сравнению со студентами, проходящими обучение на гуманитарном профиле. Следующими шагами может быть анализ факторов и механизмов, определяющих особенности проявления гнева на данном возрастном этапе. Перспективным также представляется составление программы обучения совладания с гневом посредством развития стрессоустойчивости, навыков эмоциональной регуляции и самоконтроля, коммуникативной компетентности, практики осознанности.

**Список использованных источников**

1.*Падун, М. А.* Регуляция эмоций и ее нарушения / М. А. Падун // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 39.

2. *Фрейд, З.* По ту сторону принципа удовольствия. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд. – Харьков: Фолио, 2009. – 286 с.

3. *Рибо, Т.* Болезни личности. Опыт исследования / Т. Рибо. – М.: АСТ, 2001. – 400 с.

4. *Вилюнас, В. К.* Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М., 2006. – 142 с.

5. *Линде, Н. Д.* Гнев, подавленный гнев и его коррекция в эмоционально-образной терапии / Н. Д. Линде // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 160–173.

6. *Шамшикова, О. А.* Психометрический анализ опросника «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) Ч. Д. Спилбергера / О. А. Шамшикова, Т. В. Белашина // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 269–273.

**(Дата подачи: 24.02.2024 г.)**

*Н. С. Куралович*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*N. S. Kuralovich*
National Institute for Higher Education, Minsk

**УДК 316.613:37.015.3(479+476)**

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛЯМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПРАКТИКЕ РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

# THEORETICAL APPROACHES TO MODELS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN THE PRACTICE OF RUSSIAN AND BELARUSIAN RESEARCHERS

*В статье проводится анализ моделей психологического благополучия российских и белорусских исследователей с целью выявления основных составляющих элементов модели: методологическая основа, терминологическое поле, структурные компоненты, факторы, детерминанты и предпосылки психологического благополучия личности, диагностический инструментарий. На основе анализа выделены концептуальные направления исследований, при этом неизученным остается исследование взаимосвязи психологического благополучия и универсальных личностных компетенций педагогов высшей школы.*

*Ключевые слова: психологическое благополучие; субъективное благополучие; позитивное функционирование; субъекты образовательного процесса; диагностика психологического благополучия.*

*The article analyses the models of psychological well-being of Russian and Belarusian researchers in order to identify the main constituent elements of the model: methodological basis, terminological field, structural components, factors, determinants and preconditions of psychological well-being of personality, diagnostic tools. On the basis of the analysis, the conceptual directions of research are highlighted, while the study of the relationship between psychological well-being and universal personal competences of higher school teachers remains unexplored.*

*Keywords: psychological well-being; subjective well-being; positive functioning; subjects of the educational process; diagnostics of psychological well-being.*

На сегодняшний день общепризнанным является тот факт, что психологическое благополучие педагога играет важную роль в образовательной среде: с одной стороны, педагог создает психологически безопасные взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса, с другой стороны, психологически благополучный педагог – это залог адаптивности всей системы образования, готовой отвечать на разнообразные вызовы. На практике же нередко сам педагог нуждается в психологической поддержке с целью профилактики эмоционального выгорания и оптимизации собственного психологического благополучия.

Проанализируем концептуальные исследования психологического благополучия ряда российских авторов, которые являются признанными специалистами в этой области с целью выявления основных составляющих элементов той или иной модели: методологическая основа; терминологическое поле; структурные компоненты факторы, детерминанты и предпосылки психологического благополучия личности; диагностический инструментарий.

***Модель психологического благополучия через конструкт позитивного функционирования Г. Л. Пучковой, Россия, 2003***

*Методологическая основа:* концепция субъективного благополучия Э. Динера.

*Терминологическое поле* основано на феномене «субъективного благополучия», которое рассматривается как интегральное психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе.

*Компоненты субъективного благополучия:* когнитивный, эмоциональный, конотативный (поведенческий).

*Характеристики субъективного благополучия:* субъективность, позитивность, глобальность измерения [1].

*Факторы психологического благополучия:* личностные качества как детерминанты субъективного благополучия личности.

*Условия субъективного благополучия:* сохранение равновесия между персонификацией (отчуждением) и идентификацией.

*Уровни психологического благополучия:* низкий, средний, высокий. Высокий уровень субъективного благополучия оказывает влияние на общий уровень самоактуализации личности, определяет выбор эффективных стратегий решения жизненных проблем и способствует сохранению психологического здоровья личности [1].

***Модель субъективного благополучия личности Н. К. Бахаревой, Россия, 2004***

*Методологическая основа:* модель субъективного благополучия, счастья и удовлетворённости жизнью К. Роджерса, Э. Динера.

*Терминологическое поле.* Субъективное благополучие рассматривается как позитивное отношение субъекта к различным объектам или фрагментам мира, как переживание актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека и определяется феноменом доверия [2].

*Универсальные признаки субъективного благополучия*, позволяющие рассматривать феномен как интегральную совокупность: 1) субъективность – субъективное благополучие существует внутри индивидуального опыта; 2) позитивность измерения – субъективное благополучие не только показатель отсутствия негативных факторов, но и индикатор наличия позитивных показателей жизни; 3) глобальность измерения – субъективное благополучие включает глобальную оценку всех аспектов жизни личности в период от нескольких недель до десятков лет [2].

*Параметры субъективного благополучия:* счастье, эмоциональный комфорт, удовлетворённость повседневной деятельностью, удовлетворённость окружением, настроение, депрессивность, личностное благополучие.

*Диагностический инструментарий:* Оксфордский опросник счастья (OHI, M. Аргайл, 1986), шкала субъективного благополучия (ШСБ, Perrudel-Badoux, Mendelsohn и Chiche), методика СПА.

***Модель психологического благополучия через конструкт позитивного функционирования Фесенко П. П., Россия, 2005***

*Методологическая основа:* шестикомпонентная концепция психологического благополучия К. Рифф.

*Терминологическое поле* основано на феномене «позитивного функционирования». Психологическое благополучие рассматривается как направленность человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью [3].

*Компоненты позитивного функционирования:* личностный рост, самопринятие, управление средой, автономия, цели в жизни, позитивные отношения с окружающими.

*Виды психологического благополучия* выделяются на основе интегральных показателей степени направленности личности на позитивное функционирование:

1) идеальное психологическое благополучие – степень направленности личности на реализацию компонентов позитивного функционирования;

2) актуальное психологическое благополучие – субъективная оценка степени реализованности этой направленности в реальной жизни [3].

*Уровни психологического благополучия:* низкий, средний, высокий.

*Диагностический инструментарий:* опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (валидизация, стандартизация и социокультурная адаптация Т. Д. Шевеленковой, П. П. Фесенко). Адаптированный вариант опросника включает шесть шкал: «самопринятие», «автономия», «управление средой», «личностный рост», «позитивные отношения с окружающими», «цели в жизни» и авторский индекс общего психологического благополучия как сумма баллов, полученных по всем шести шкалам.

***Средовая модель психологического благополучия личности Ширяевой О. С., Россия, 2008***

*Методологическая основа:* интеграция объективистского, субъективистского и собственно психологического подходов к исследованию психологического благополучия личности [4].

*Терминологическое поле.* Психологическое благополучие рассматривается как совокупность личностных ресурсов, обеспечивающая субъективную и объективную успешность личности в системе «субъект – среда».

*Структурные компоненты модели психологического благополучия:* мировоззренческий, метапотребностный, интрарефлексивный, интеррефлексивный, аффективный.

*Критерии психологического благополучия личности*: объективная успешность (социальное, физическое, психологическое и соматическое здоровье) и субъективное переживание благополучия, проявляющееся в ощущении счастья и удовлетворенности жизнью в целом.

*Модели психологического благополучия* в зависимости от степени экстремальных воздействий среды:

1) асимметричная модель психологического благополучия характерна для личности в экстремальных природно-климатических условиях жизнедеятельности. Так как эти условия не поддаются изменениям, личность направлена на достижение такого отношения с миром, когда станет возможным не «совладать», а «овладеть» им. Личность обращается к своим психологическим ресурсам, расширяет репертуар и способы взаимодействия с экстремальной средой жизнедеятельности, развивается и самосовершенствуется не «благодаря» воздействию объективных факторов, а «вопреки». При этом наряду с ущемлением групп личностных ресурсов, обеспечивающих взаимодействие со средой, социальным окружением, происходит усиление внутренних ресурсов, направленных на саморазвитие, независимость, автономию, самоценность личности.

2) симметричная модель психологического благополучия характерна для личности, проживающей в неэкстремальном регионе, где депривирующие воздействия окружающей среды могут быть нивелированы. На «вызов», поступающий личности от объективных условий, «ответ» дается с помощью обращения к индивидуально личностным ресурсам, а в случае их недостатка к внешним ресурсам через обращение к окружающему миру. Достижение психологического благополучия в неэкстремальном регионе происходит «благодаря» воздействию объективных факторов, которые ставят перед личностью различного рода задачи и предоставляют условия для их решения [4].

*Диагностический инструментарий:* для измерения каждого из пяти компонентов психологического благополучия подбираются шкалы методик.

### *Модель психологического благополучия педагога через конструкт позитивного функционирования С. А. Минюровой, И. В. Заусенко, Россия, 2013*

*Терминологическое поле* располагается в системе координат: позитивное/негативное функционирование педагога.

Позитивное функционирование педагога – способность устанавливать психологический контакт со всеми субъектами образовательного процесса, достигать взаимопонимания, разделять свои потребности и потребности своих учеников, реалистично оценивать свои личностные качества, психологическое состояние и своевременно заботиться о восстановлении душевного равновесия [5]. Направленность личности педагога на позитивное функционирование определяет вектор его активности на самосовершенствование,

саморазвитие и на рефлексивное управление развитием учащихся. Психологическое благополучие педагога рассматривается как результат позитивного функционирования в условиях профессиональной педагогической деятельности, достигнутого посредством личностного саморазвития [5].

Негативное функционирование педагога – это автоматическое следование стереотипам профессиональной роли, отсутствие заботы о себе, игнорирование или фиксация на своих несовершенствах, самоуничижение [5].

*Факторы, влияющие на психологическое благополучие:* внутренняя активность личности, связанная с выбором позитивного или негативного способа функционирования в профессии и в жизни.

*Мотивирующие детерминанты психологического благополучия педагога* – качества, характеризующие отношение личности к себе и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию: самоценность, самооценка, открытость, саморуководство, доверие собственной интуиции, психоэнергетический потенциал [5].

*Диагностический инструментарий.* Методики, направленные на исследование личностных качеств педагога: самооценки, самоотношения, психоэнергетической опустошенности, жизнестойкости, карьерных ориентаций, мотивации к карьере, карьерной интуиции, карьерной устойчивости, ролевых позиций в межличностных отношениях; опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко).

***Социокультурно детерминированная модель субъективного благополучия личности Р. М. Шамионова, Россия, 2015***

*Терминологическое поле.* Психологическое благополучие рассматривается через конструкт «субъективное благополучие» как субъективные суждения или оценки личности себя и собственной жизни.

*Детерминанты субъективного благополучия:* 1) культурные характеристики общества, в котором личность социализируется; 2) социально-экономическое и политическое состояние общества; 3) свойства субъекта, определяющие способность выстраивать жизнь в соответствии с конструируемыми целями и задачами; 4) ценностно-смысловая ориентация личности на различных этапах жизненного пути [6].

*Критерии субъективного благополучия:* удовлетворённость своей жизнью; удовлетворенность самим собой; субъективное переживание счастья.

Таким образом, анализ российских моделей психологического благополучия показывает, что исследований, посвященных психологическому благополучию педагога, мало, это скорее единичные примеры (модель психологического благополучия педагога С. А. Минюровой, И. В. Заусенко). Переходя к обзорному анализу моделей психологического благополучия белорусских исследователей необходимо отметить две особенности: во-первых, таких исследований не так много и, во-вторых, они направлены не на построение новых теоретических конструктов и моделей психологического благополучия, а на решение прикладных актуальных задач, опираясь на опыт зарубежных и российских исследователей. Исходя из анализа

проблемного поля, можно условно выделить несколько направлений, вокруг которых сфокусирована предметная область исследования феномена «психологического благополучия» белорусских исследователей:

1) Исследование психологического благополучия субъектов образовательного процесса, в том числе в контексте возрастных особенностей психологического благополучия. При этом больше внимания уделено юношескому возрасту и периоду студенчества, меньше – исследованию предикторов психологического благополучия в профессиональной деятельности педагога:

• исследование психологического благополучия студентов Беларуси (Г. А. Фофанова, 2020) [7];

• психологическое благополучие как показатель успешности социализации в юношеском возрасте (В. А. Хриптович, 2021) [8];

• психологическое благополучие как показатель успешной профессиональной социализации педагога дошкольного образования (Л. А. Саченко, 2022) [9];

• влияние образовательной среды на психологическое благополучие детей старшего дошкольного возраста (Елупахина А. В., 2023) [10];

2) Изучение феномена психологического благополучия у различных категорий испытуемых или подгрупп вне образовательного процесса, которые имеют те или иные факторы риска при формировании здоровой личности:

• изучение психологического благополучия личности, пережившей кризисное событие (Н. Г. Новак, 2016) [11];

• психологическое благополучие больных в постинсультный период (А. А. Зюзькина, Ю. Г. Фролова, 2019) [12];

• изучение психологического благополучия у женщин в процессе лечения от ожирения и нормализации индекса массы тела (М. Л. Белановская, 2020) [13];

3) Исследование феномена психологического благополучия в контексте психологии семейных отношений:

• психологическое благополучие родителей в семьях усыновителей (Ю. Ф. Лахвич, 2015) [14];

• семейное благополучие как фактор психологического здоровья (Е. А. Банникова, 2020) [15].

Проблемное поле исследования феномена психологического благополучия российских и белорусских исследователей в контексте «нормативного развития» весьма разнородно, включает ряд актуальных вопросов современности. Динамика и направления развития проблемного поля впечатляют скоростью и многовекторностью. Далеко не все новые направления напрямую отождествляются с классическими идеями М. Селигамана, Э. Динера, Н. Брэдбёрна, К. Рифф, Р. Райана, Э. Диси, это поле открыто для новых исследований по поиску смысла жизни, осознанного бытия, потребности личности в психологическом благополучии. Можно выделить ряд концептуальных направлений исследований:

1) соотношение и\ или степень доминирования объективных (средовых, социальных) факторов окружающей среды и субъективных качеств (лич-

ностных индивидуальных особенностей) в качестве предикторов психологического благополучия, которые кратко можно рассматривать как соотношение контекстуальных и диспозиционных характеристик;

2) особая роль социокультурного влияния (контекстуальная характеристика) на составляющие структуры психологического благополучия;

3) дополнение классической пятифакторной модели личностных качеств другими диспозиционными характеристиками, важными для психологического благополучия: эмоциональный интеллект, психологический рост, самореализация, аутентичность, способность справляться со стрессорами посредством когнитивной переоценки, мудрость, высокий уровень сформированности универсальных компетенций и гибких навыков и пр.;

4) влияние контекстуальных характеристик на психологическое благополучие: стрессоры, жизненные события, повседневные неприятности, кризисы, социальные сети, качество работы и условия жизни в обществе;

5) взаимодействие предикторов психологического благополучия: прогностическая сила диспозиционных и контекстуальных характеристик психологического благополучия не одинаково сильна, зависит от дополнительных условий и посредников, которые выступают в качестве новой переменной в исследованиях.

За личностью, безусловно, остается большое поле «различных степеней свободы» для выбора способа реагирования, набора поведенческих реакций на действие контекстуальных характеристик: или выбор ригидных, стандартных решений для типичного реагирования или осознание вариативного спектра свободы для адекватного способа реагирования. Новой переменной, влияющей на выбор той или иной поведенческой модели поведения, впоследствии оцениваемой как влияющей на психологическое благополучие, может стать уровень сформированности универсальных компетенций личности.

**Список использованных источников**

1. *Пучкова, Г. Л.* Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Г. Л. Пучкова; Дальневосточный ин-т психологии и психоанализа. – Хабаровск, 2003. – 163 с.

2. *Бахарева, Н. К.* Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. К. Бахарева; Дальневосточный ин-т психологии и психоанализа. – Хабаровск, 2004. – 22 с.

3. *Фесенко, П. П.* Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф. … дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / П. П. Фесенко; Ин-т психологии им. Л. С. Выготского РГГУ. – М., 2005. – 28 с.

4. *Ширяева, О. С.* Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: автореф. … дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / О. С. Ширяева; Камчатский гос. ун-т им. В. Беринга. – Хабаровск, 2008. – 21 с.

5. *Минюрова, С. А.* Личностные детерминанты психологического благополучия педагога / С. А Минюрова, И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94–101.

6. *Шамионов, Р. М.* Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация / Р. М. Шамионов // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – Вып. 3 (15). – С. 213–218.

7. *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.

8. *Хриптович, В. А.* Психологическое благополучие как показатель успешности социализации в юношеском возрасте / В. А. Хриптович // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Сер.: Истор. и психол.-пед. науки. – 2021 – Вып. 21. – Ч. 4: Психол. науки. – С. 401–410.

9. *Саченко, Л. А.* Психологическое благополучие как показатель успешной профессиональной социализации / Л. А. Саченко // Проблемы психологического благополучия: материалы междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т; Ферганский гос. ун-т; отв. ред.: С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха. – Екатеринбург, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 183–188.

10. *Елупахина, А. В.* Влияние образовательной среды на психологическое благополучие детей старшего дошкольного возраста: автореф. … дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / А. В. Елупахина; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 2023. – 30 с.

11. *Новак, Н. Г.* Взаимосвязь опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности: автореф. … дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Н. Г. Новак; БГУ. – Минск, 2016. – 30 с.

12. *Зюзькина, А. А.* Психологическое благополучие больных в постинсультный период: аннотация к дипломной работе [Электронный ресурс] / ф-т философии и социальных наук БГУ, кафедра психологии; науч. рук. Ю. Г. Фролова. – 2019. – Режим доступа: https://elib.bsu.by/handle/123456789/234801. – Дата доступа: 20.02.2024.

13. *Белановская, М. Л.* Динамика психологического благополучия у женщин в процессе лечения от ожирения и нормализации индекса массы тела / М. Л. Белановская // Науч. труды Респ. ин-та высш. школы. Истор. и психол.-пед. науки. – 2020. – Вып. 20. – Ч. 3. – С. 34–41.

14. *Лахвич, Ю. Ф.* Психологическое благополучие родителей в семьях усыновителей / Ю. Ф. Лахвич // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза [Электронный ресурс]: материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 21–22 мая 2015 г. / отв. ред. И. А. Фурманов [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – С. 235–238.

15. *Банникова, Е. А.* Семейное благополучие как фактор психологического здоровья / Е. А. Банникова // Современные проблемы формирования здорового образа жизни студенческой молодежи: материалы III Междунар. научн.-практ. интернет-конф., 8–9 окт. 2020 г., Минск / БГУ; редкол.: И. В. Пантюк (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – С. 9–14.

**(Дата подачи: 20.02.2024 г.)**

*Ю. Ф. Липовка*
Белорусский национальный технический университет, Минск

*Y. F. Lipauka*
Belarusian National Technical University, Minsk

**УДК 37.015.31**

# АВТОНОМИЯ КАК ФАКТОР УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА

# AUTONOMY AS A FACTOR OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL REALIZATION OF CADETS OF THE MILITARY FACULTY

*В статье приведены результаты исследования уровня развития автономии курсантов военно-технического факультета БНТУ. Автором приводится информация об уровне и динамике развития признака, в том числе в разрезе профилей обучения. В работе приводятся сведения о роли автономии как фактора академической успеваемости, удовлетворенности жизнью, оценки правильности учебно-профессионального выбора.*

*Ключевые слова: автономия; самодетерминация; самостоятельность.*

*The article presents the results of a study of the level of development of autonomy of cadets of the military-technical faculty of BNTU. The author provides information about the level and dynamics of development of the trait, including in the context of learning profiles. The work provides information about the role of autonomy as a factor in academic performance, life satisfaction, and assessment of the correctness of educational and professional choice.*

*Keywords: autonomy; self-determination; independence.*

Облик служебной деятельности офицера предполагает наличие склонностей к систематическому планированию, организации и определению критериев оценки успеха своей деятельности, развитых механизмов саморегуляции, способностей адекватного критического осмысления и учета внутренней и внешней информации для выполнения поставленных задач, готовности к осмысленному принятию эффективных управленческих решений. Содержание данных характеристик объединяет понятие «автономия», определяемое как «интегративное качество личности, проявляющееся в самостоятельном планировании и реализации задуманного, в самоуправлении и саморегуляции своей активности для достижения поставленных перед собой целей, непротиворечащих общечеловеческим ценностям и характеризующиеся осмысленностью» [1, с. 31]. В современных психологических исследования отмечается роль автономии как фактора и более высокой академической успеваемости, и психологического благополучия обучающихся [1–3]. Данные закономерности нашли свое подтверждение в рамках соответствующего пилотажного на выборке респондентов военного учебного заведения [4]. Изложенные обстоятельства определяют исследовательский интерес к изучению уровню развития автономии курсантов военно-технического

факультета в Белорусском национальном техническом университете (далее – ВТФ БНТУ) в рамках полноценного эмпирического исследования и уточнению значения данного качества как фактора учебно-профессиональной реализации.

Для проведения эмпирического исследования развития автономии курсантов военно-технического факультета БНТУ был подобран психодиагностический инструментарий, отвечающий предмету исследования. Кроме того, была разработана анкета для сбора общих сведений о респондентах и уровне их академической успеваемости, сведений о субъективной оценке правильности учебно-профессионального выбора. Сводная информация о системе используемого диагностического инструментария представлена в таблице 1.

*Таблица 1*

**Методики, используемые при проведении эмпирического исследования психологических особенностей детерминации и развития автономии курсантов военно-технического факультета БНТУ**

| Наименование методики (опросника) | Показатели (данные) |
|---|---|
| Анкета респондента | • пол;<br>• возраст;<br>• профиль специальности;<br>• курс обучения;<br>• должность;<br>• уровень успеваемости;<br>• опыт предыдущего обучения;<br>•субъективная оценка правильности учебно-профессионального выбора |
| Опросник «автономности – зависимости» для юношеского возраста и взрослых (автор: Г. С. Прыгин) [3] | • автономность |
| Шкала удовлетворенности жизнью (автор: Э. Динер и др.; адаптация: Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев) [5] | • удовлетворенность жизнью |

В исследовании приняли участие 232 курсанта военно-технического факультета в БНТУ в возрасте от 17 до 23 лет. В части формального соответствия диапазону допустимых значений предлагаемых методик 225 анкет (96,98 %) оказались валидными. В выборке отмечены следующие пропорции респондентов: 79,56 % (179 курсантов) технического профиля, 20,44 % (46 курсантов) гуманитарного профиля; 96,89 % (218 курсантов) мужского пола; 3,11 % (7 курсантов) женского поля; 88,44 % (199 курсантов) рядового состава; 11,56 % (26 человек) из числа младших командиров. Данные соотношения соответствуют пропорциям генеральной совокупности.

С целью выбора адекватного статистического инструментария проведена оценка нормальности распределения данных количественных и порядков шкал в разрезе каждого курса с использованием одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова (результаты приведены в таблице 2).

*Таблица 2*

**Сведения об оценке нормальности распределения наблюдений, собранных в ходе эмпирического исследования**

| Курс | Показатель | Одновыборочный критерий Колмогорова–Смирнова | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | «Автономность» | Уровень академической успеваемости | Шкала удовлетворенности жизнью | Оценка правильности учебно-профессионального выбора |
| 1 | Статистика Z | 1,152 | 2,444 | 1,114 | 4,010 |
| | Асимпт. знч. (двухстор.) | ,140 | ,000 | ,167 | 0,000 |
| 2 | Статистика Z | 1,665 | 2,585 | 1,084 | 3,668 |
| | Асимпт. знч. (двухстор.) | ,008 | ,000 | ,191 | 0,000 |
| 3 | Статистика Z | 1,728 | 1,829 | ,713 | 2,320 |
| | Асимпт. знч. (двухстор.) | ,005 | ,002 | ,689 | ,000 |
| 4 | Статистика Z | 1,324 | 2,002 | ,724 | 3,227 |
| | Асимпт. знч. (двухстор.) | ,060 | ,001 | ,671 | 0,000 |

Результаты данных расчетов отражают, что не все наблюдения соответствуют нормальному распределению, и определяют *необходимость использования непараметрических методов* оценки статистической значимости.

Для диагностики уровня развития автономии в рамках эмпирического исследования использовался опросник «автономности – зависимости» для юношеского возраста и взрослых. Одним из преимуществ данной методики в части возможного использования на выборке курсантов выступает тот факт, что его разработка и верификация осуществлялись на обучающихся военного учебного заведения [3]. Данная версия опросника предлагает 18 вопросов, ответы на которые позволяют вне зависимости от пола и специальности респондентов получить адекватную оценку уровня развития соответствующего качества личности. По результатам обработки анкет определяется количество набранных баллов (от 0 до 18), на основании которых проводится дифференциация по уровню развития признака: низкий (0–8 баллов), средний (9–11 баллов), высокий (12–18 баллов). Общая ин-

формация ***об уровне развития автономии у курсантов ВТФ БНТУ*** представлена в таблице 3.

*Таблица 3*

**Сведения о развитии автономии у курсантов ВТФ БНТУ**

| Курс обучения | Всего респонд., чел. | Уровень развития автономии (по методике Г. С. Прыгина) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | | Кол-во, чел. | Доля, % | Кол-во, чел. | Доля, % | Кол-во, чел. | Доля, % |
| 1 | 65 | 37 | 56,92 | 21 | 32,31 | 7 | 10,77 |
| 2 | 66 | 41 | 62,12 | 18 | 27,27 | 7 | 10,61 |
| 3 | 41 | 28 | 68,29 | 5 | 12,20 | 8 | 19,51 |
| 4 | 53 | 38 | 71,70 | 12 | 22,64 | 3 | 5,66 |
| Итого | 225 | 144 | 64,00 | 56 | 24,89 | 25 | 11,11 |

В исследуемой выборке у большей части респондентов (64 %) отмечается высокий уровень развития автономии, для которого характерны способность к самостоятельному и систематическому планированию и эффективному решению учебно-профессиональных задач, решительность в преодолению возникающих проблем, чувство ответственности, развитый самоконтроль и рефлексия, способность критической оценки результатов своего успеха, использование как внешней, так и внутренней информации для достижения поставленных целей, адекватная самооценка, высокая степень осознанности и осмысленности своих усилий, лабильность мышления. В целом по выборке оценка значения медианы располагается на отметке 12 баллов (из 18 возможных), что, согласно авторскому описанию методики, совпадает с нижней границей высокого уровня развития признака. Более чем у трети курсантов в исследуемой выборке отмечается невысокий уровень развития признака (средний (24,89 %), низкий (11,11 %)), который может выражаться в меньшей способности оценки правильности способа действий, сложности выбора факторов, определяющих успех, определении адекватных критериев оценки результатов деятельности, трудности планирования и организации своей работы, высокой потребности в получении внешней оценке, ригидности мышления.

В рамках исследования были сопоставлены сведения ***об уровне развития автономии курсантов разных профилей обучения*** (информация представлена в таблице 4).

*Таблица 4*

**Сведения о развитии автономии у курсантов технического и гуманитарного профилей ВТФ БНТУ**

| Категория респонд. | Всего, чел. | Уровень развития автономии (по методике Г. С. Прыгина) | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Гуманитарный профиль | | | | Технический профиль | | | |
| | | Высок. уровень автоном. | Доля, % | Невысок. уровень автоном. | Доля, % | Высок. уровень автоном. | Доля, % | Невысок. уровень автоном. | Доля, % |
| 1 курс | 65 | 13 | 68,42 | 6 | 31,58 | 24 | 52,17 | 22 | 47,83 |
| 2 курс | 66 | 5 | 62,50 | 3 | 37,50 | 36 | 62,07 | 22 | 37,93 |
| 3 курс | 41 | 5 | 50,00 | 5 | 50,00 | 23 | 74,19 | 8 | 25,81 |
| 4 курс | 53 | 7 | 77,78 | 2 | 22,22 | 31 | 70,45 | 13 | 29,55 |
| Общий итог | 225 | 30 | 65,22 | 16 | 34,78 | 114 | 63,69 | 65 | 36,31 |

Сравнение показывает схожие пропорции респондентов с разным уровнем развития автономии при группировке по профилю обучения. Среди обучающихся гуманитарного профиля удельный вес курсантов с высоким уровнем автономии – 65,55 %, с невысоким уровнем автономии – 34,78 %; среди обучающихся технического профиля удельный вес курсантов с высоким уровнем автономии – 63,69 %, с невысоким уровнем автономии – 36,31 %. Сведения о распределении наблюдений по квартилям представлены на рисунке 1.

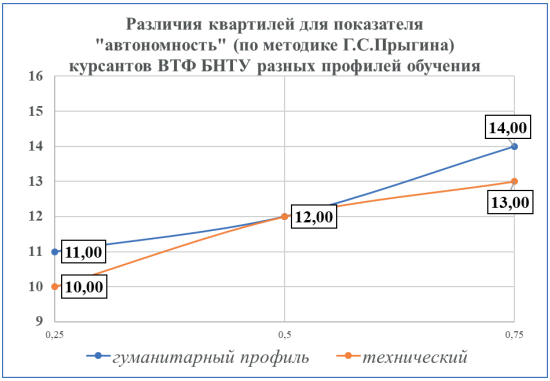



*Рис. 1.* **Различия квартилей для показателя «автономность» курсантов ВТФ БНТУ разных профилей обучения**

Графическое сопоставление сведений о распределении значений демонстрирует совпадение оценки значений медианы для курсантов технического и гуманитарного профиля на уровне 12 баллов, близость распределения наблюдений по первому и третьему квартилям, оценка значений которых отличается на 1 балл. Отсутствие статистически значимых различий в группах курсантов разного профиля обучения по уровню развития автономии подтверждает и расчет U-критерия Манна – Уитни (U = 3976; p = 0,716).

С целью изучения динамики развития признака были сопоставлены данные об уровне развития признака на разных курсах обучения (рис. 2).

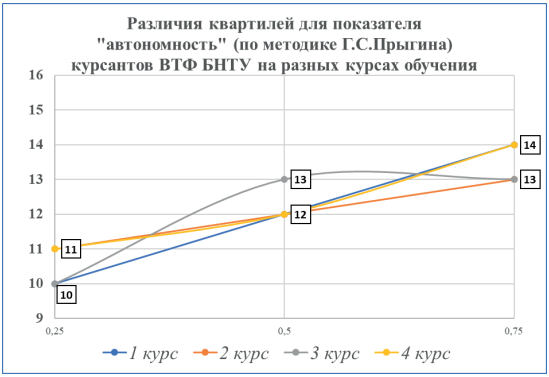



*Рис. 2.* **Различия квартилей для показателя «автономность» курсантов ВТФ БНТУ на разных курсах обучения**

Графическое сопоставление сведений о распределении значений по квартилям не позволяет сделать вывод о наличии существенных отличий в уровне развития автономии курсантов разных курсов обучения. Оценка значений медианы на 1, 2 и 4 курсах совпадает и составляет 12 баллов, на 3 курсе – незначительно выше – 13 баллов; отличия в распределении наблюдений по первому и третьему квартилям также не превышают 1 балла. Отсутствие статистически значимых различий по уровню развития признака между выборками респондентов разных курсов подтверждает и расчет критерия Краскела – Уоллиса (Хи-квадрат = 3,104; p = 0,376). Данные результаты подтверждают отсутствие положительной динамики развития автономии курсантов в период обучения, могут указывать на наличие потенциала в развитии условий для развития данного признака в период обучения на ВТФ в БНТУ.

С целью изучения ***динамики развития автономии в группах курсантов разных профилей обучения*** были сопоставлены данные об уровне развития признака на разных курсах (рис. 3).

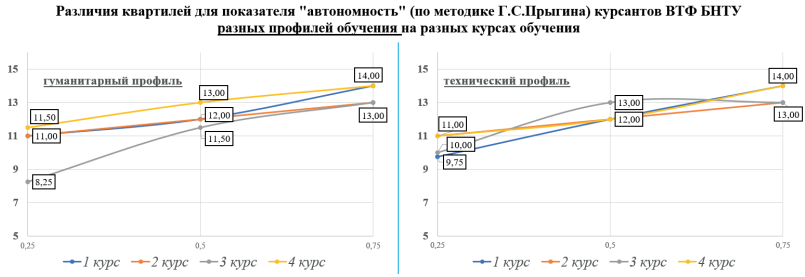



*Рис. 3.* **Различия квартилей для показателя «автономность» курсантов ВТФ БНТУ на разных курсах обучения.**

Графическое сравнение данных об уровне развития автономии не позволяет говорить о наличии устойчивой динамики развития признака как в группе курсантов гуманитарного профиля, так и в группе курсантов технического профиля. Распределение данных по квартилям показывает близкое расположение оценок значений (в пределах 1,25 балла), за исключением позиции первого квартиля для курсантов 1 курса гуманитарного профиля (оценка значения ниже оценок значений для других курсов на 2,75–3,25 балла). Отсутствие статистически значимых различий по уровню развития признака между выборками респондентов разных курсов подтверждает и расчет критерия Краскела – Уоллиса: для гуманитарного профиля – Хи-квадрат = 2,588; p = 0,460), для технического профиля – Хи-квадрат = 3,496; p = 0,321. Данные результаты подтверждают отсутствие статистически значимой положительной динамики развития автономии курсантов технического и гуманитарного профилей в период обучения на ВТФ БНТУ.

С целью исследования различий ***по уровню академической успеваемости в группах курсантов с разным уровнем развития автономии*** в рамках анкетирования были собраны соответствующие эмпирические данные (общая информация представлена в таблице 5).

*Таблица 5*

**Сведения об уровне академической успеваемости в группах курсантов ВТФ БНТУ с разным уровнем развития автономии**

| Категория респонд. по уровню развития автономии | Всего, чел. | Уровень академической успеваемости респондентов | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Бывают и неудовл. отметки | Доля, % | Не ниже, чем на «удовл.» | Доля, % | На «хорошо» и «отлично» | Доля, % | Только на «отлично» | Доля, % |
| Курсанты младших курсов | | | | | | | | | |
| высокий | 78 | 9 | 11,54 | 43 | 55,13 | 25 | 1,28 | 1 | 32,05 |

*Окончание таблицы 5*

| Категория респонд. по уровню развития автономии | Всего, чел. | Уровень академической успеваемости респондентов | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Бывают и неудовл. отметки | Доля, % | Не ниже, чем на «удовл.» | Доля, % | На «хорошо» и «отлично» | Доля, % | Только на «отлично» | Доля, % |
| невысокий | 53 | 4 | 7,55 | 30 | 56,60 | 18 | 1,89 | 1 | 33,96 |
| Курсанты старших курсов | | | | | | | | | |
| высокий | 66 | 2 | 3,03 | 28 | 42,42 | 33 | 4,55 | 3 | 50,00 |
| невысокий | 28 | 3 | 10,71 | 14 | 50,00 | 9 | 7,14 | 2 | 32,14 |

На основании эмпирических сведений проведено графическое сопоставление об уровне развития автономии курсантов с разным уровнем автономии (рис. 4).

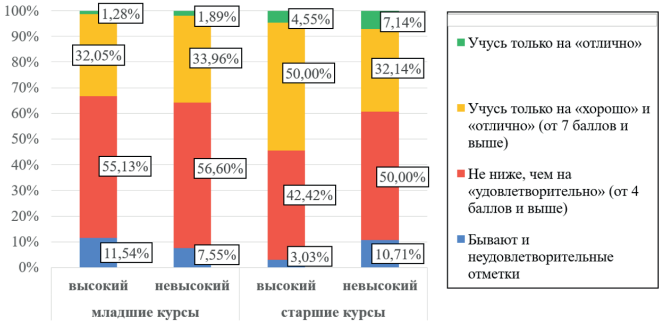



*Рис. 4.* **Уровень академической успеваемости в группах курсантов ВТФ БНТУ с разным уровнем автономии на старших и младших курсах**

Сравнение показывает схожие пропорции курсантов с разным уровнем академической успеваемости на младших курсах в группах по уровню развития автономии: на «хорошо» и отлично – около 33–35 % обучающихся, на удовлетворительно – около 56–65 %, имеют неудовлетворительные отметки от 7 до 12 % респондентов. Вместе с тем рассмотрение сведений об успеваемости на старших курсах позволяет отметить больший удельный вес курсантов, успевающих на «хорошо» и «отлично», в группе с высоким уровнем развития автономии. Однако расчет U-критерия Манна – Уитни указывает на отсутствие статистически значимых различий по уровню академической успеваемости в группах с разным уровнем автономии как на младших курсах ($U = 1965{,}500$; $p = 0{,}582$), так и на старших ($U = 774{,}500$; $p = 0{,}173$).

В рамках исследования были собраны сведения об уровне удовлетворённости жизни по методике «Шкала удовлетворенности жизнью» (автор: Э. Динер и др.; адаптация: Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев), позволяющей измерить общий уровень психологического благополучия респондентов по шкале от 5 до 35 баллов. Данные о распределении наблюдений об уровне удовлетворенностью жизнью курсантов ВТФ БНТУ с разным уровнем автономии на старших и младших курсах представлены на рисунке 5.

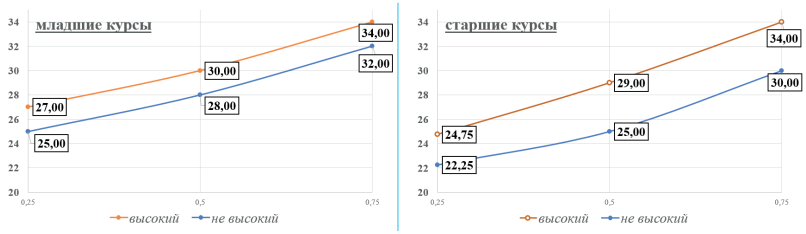



*Рис. 5.* **Различия квартилей для показателей по методике «Шкала удовлетворенности жизни» (Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев) курсантов ВТФ БНТУ младших и старших курсов**

На младших курсах оценка значений по уровню удовлетворенности жизни по всем квартилям выше в группе курсантов с высоким уровнем развития автономии, чем в группе курсантов с низким уровнем автономии: по 1 квартилю – 27 и 25 баллов; по 2 квартилю – 30 и 28 баллов; по 3 квартилю – 34 и 32 балла. Аналогично и на старших курсах: по 1 квартилю – 24,75 и 22,25 балла; по 2 квартилю – 29 и 25 баллов; по 3 квартилю – 34 и 30 баллов. Расчет U-критерия Манна – Уитни доказывает статистическую значимость описанных различий на младших ($U = 1530{,}500$; $p = 0{,}012$) и старших ($U = 664{,}000$; $p = 0{,}031$) курсах обучения. Также в группах курсантов с более высоким уровнем автономии отмечается более высокий уровень оценки правильности учебно-профессионального выбора относительно специальности, военно-учебного заведения и военной карьеры в целом. Данные различия имеют статистическую значимость на младших курсах обучения ($U = 1726{,}000$; $p = 0{,}023$). Содержание данных отличий может указывать на роль автономии как фактора адаптации к условиям военного-учебного заведения на младших курсах и психологического благополучия курсантов ВТФ БНТУ в период всего обучения.

Вышеизложенные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Для большей части курсантов ВТФ БНТУ характерен высокий уровень развития автономии. Более чем для трети курсантов характерен невысокий (средний и низкий) уровень развития изучаемого признака. Оценка значений уровня развития автономии не имеет значимых различий для обучающихся гуманитарного и технического профилей. Динамика развития

признака в период обучения (с первого по четвертый курс) не достигает статистической значимости как в целом по выборке, так и в разрезе технического и гуманитарного профилей обучения. Данные результаты могут указывать на наличие потенциала в развитии условия для развития автономии курсантов в период обучения на ВТФ БНТУ.

2. Различия по уровню академической успеваемости в группах курсантов с разным уровнем автономии не достигают уровня статистической значимости на младших и старших курсах. Вместе с тем для курсантов с более высоким уровнем развития автономии характерны более высокий уровень удовлетворенности жизни в течение всего периода обучения, более позитивная оценка правильности учебно-профессионального выбора на начальном этапе обучения (на первом и втором курсах). Данные закономерности подчеркивают роль автономии как фактора учебно-профессиональной реализации курсантов ВТФ БНТУ, определяют целесообразность изучения психологических особенностей детерминации развития данного качества личности в период обучения в военном-учебном заведении.

**Список использованных источников**

1. *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.

2. *Дергачева, О. Е.* Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. … канд. пс. наук: 19.00.01 / О. Е. Дергачева; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Минск, 2005. – 20 с.

3. *Прыгин, Г. С.* Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 565 с.

4. *Липовка, Ю. Ф.* Автономия и субъективная удовлетворенность жизнью курсантов военного факультета / Ю. Ф. Липовка // Психологическое сопровождение образовательного процесса: сборник научных статей, Респ. инст. проф. образов. / редкол.: О. С. Попова [и др.]. – Минск: РИПО, 2022 – С. 159–167.

5. *Осин, Е. Н.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены, 2020. – № 1.

**(Дата подачи: 26.02.2024 г.)**

*А. П. Лобанов*
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*И. М. Ратникова*
Белорусский государственный университет информатики
и радиоэлектроники, Минск

*A. Lobanov*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

*I. Ratnikova*
Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk

**УДК 159.9**

# СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

# LEARNING STYLES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TECHNICAL STUDENTS

*В статье представлены результаты исследования стилей обучения и эмоционального интеллекта, включая внутренний, социальный и экзистенциональный эмоциональные интеллекты, студентов технического профиля обучения. Использованы следующие методики: «Стили обучения» П. Хони и А. Мамфорда и «Эмоциональный коэффициент» Ж.-М. Беар, Н. Евсиковой и К. Андре. Определена структура стилей обучения с учетом пола респондентов, а также выявлено преобладание стилей мыслителя и теоретика над выраженностью прагматика и деятеля. Установлено, что стили обучения студентов не коррелируют с их общим эмоциональным интеллектом. В то же время стиль деятеля отрицательно взаимосвязан с внутренним эмоциональным интеллектом, а мыслителя – положительно с их социальным эмоциональным интеллектом.*

*Ключевые слова: стили обучения; эмоциональный интеллект; внутренний эмоциональный интеллект; социальный эмоциональный интеллект; экзистенциональный эмоциональный интеллект.*

*The article presents the results of a study of learning styles and emotional intelligence, including internal, social and existential emotional intelligence, of technical students. The following methods were used: "Learning Styles" by P. Honey and A. Mumford and "Emotional Quotient" by J.-M. Bear, N. Evsikova and C. Andre. The structure of learning styles was determined taking into account the gender of the respondents, and the predominance of the styles of the thinker and theorist over the expression of the pragmatist and doer was revealed. It was found that students' learning styles do not correlate with their overall emotional intelligence. At the same time, the doer's style is negatively correlated with their internal emotional intelligence, and the thinker's style is positively correlated with their social emotional intelligence.*

*Keywords: learning styles; emotional intelligence; internal emotional intelligence; social emotional intelligence; existential emotional intelligence.*

Современная психологическая наука значительное внимание уделяет предикторам профессионального образования и профессионального становления будущих специалистов непосредственно в образовательном процессе учреждения высшего образования. Такой подход позволяет своевременно корректировать индивидуальный образовательный маршрут обучающихся, учитывать фактор здоровьесбережения и более эффективно использовать социально-экономический ресурс системы образования и общества в целом. При этом психолого-педагогическая теория и практика опираются на так называемый треугольник компетенций, который включает в себя твердые (Hard) и мягкие (Soft) навыки (Skills) и личностные диспозиции [1].

В число десяти наиболее востребованных компетенций входит эмоциональный интеллект, а стили обучения можно рассматривать в качестве одного из атрибутов студентоцентрированной парадигмы образования эпохи цифрового поколения.

В широком смысле под стилем следует понимать способ осуществления чего-либо, отличающийся совокупностью своеобразных приемов [2, с. 474]. В нашем исследовании будем придерживаться определения стиля, имеющее непосредственное отношение к триаде «научение – учение – обучение» как к результату познавательной деятельности. В таком контексте следует различать стили научения (характеристики обучающихся, которые проявляются в особенностях биологических ритмов, восприятия, устойчивости внимания и личностных свойствах [3, с. 198]); стили учения как особенности переработки и усвоения знаний и компетенций самими обучающимися и стили обучения – в их совместной образовательной деятельности с преподавателем. Другими словами, речь пойдет исключительно о стилях обучения и мышления в соответствии с теоретическими положениями Д. Колба [4] и Р. Стернберга [5], которые получили эмпирическое подтверждение и дальнейшее развитие в исследованиях П. Хони и А. Мамфорда [6], L. F. Zhang [7], а также в наших более ранних публикациях [8; 9].

Что касается эмоционального интеллекта, то в настоящее время его рассматривают или как способность, или как черту личности. Однако прямое указание на эти различия, как правило, отсутствует. Наиболее полное определение эмоционального интеллекта принадлежит П. Сэловею и Дж. Мейеру. Под эмоциональным интеллектом они понимают способность отслеживать свои и чужие эмоции и использовать эту информацию для выработки своих собственных мыслей и действий [1].

Цель исследования – изучение взаимосвязи стилей обучения/мышления и эмоционального интеллекта студентов технического профиля.

Эмпирическое исследования включало три этапа: на первом этапе была определена структура стилей обучения студентов на основании теории

циклов обучения Д. Колба; на втором – эмоциональный интеллект и его парциальные способности в соответствии с теорией черт личности; на третьем этапе – корреляция между заявленными переменными.

В качестве диагностического инструментария были использованы: методика «Стили обучения» (“Learning Styles Questionnaire”) П. Хони (P. Honey) и А. Мамфорда (A. Mumford) [6] и тест-опросник «Эмоциональный коэффициент» Ж.-М. Беар, Н. Евсиковой и К. Андре [10].

Методика П. Хони и А. Мамфорда позволяет диагностировать четыре стиля обучения: деятель или активист (по типологии Д. Колба, аккомодатор), рефлексирующий или мыслитель (дивергатор), теоретик (ассимилятор) и прагматик (конвергатор). Согласно A. Furnham, C. Jackson и T. Miller, деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт; рефлексирующий (мыслитель) – осторожный, методологичный интроверт; теоретик – объективный, рациональный интеллигент; прагматик – практичный, целесообразный реалист [11].

Опросник Ж.-М. Беар, Н. Евсиковой и К. Андре тестирует общий показатель эмоционального интеллекта (EQ), а также три его грани: внутренний эмоциональный интеллект (BEQ) как отношение к себе; социальный эмоциональный интеллект (CEQ) как отношение к другим и экзистенциональный эмоциональный интеллект (ЭEQ) как отношение к жизни. Опросник позволяет выделить три уровня выраженности EQ (и трех его шкал), исходя из способности к пониманию эмоций, способности к обобщению и поиску гармонии в межличностных отношениях [10].

Содержательная характеристика шкал названных выше методик дает основание предположить, что имеет место взаимосвязь между стилями обучения и эмоциональным интеллектом обучающихся, тем более, что второе название стилей обучения – стили мышления. Обе методики должны, хотя и имплицитно, содержать когнитивные компоненты.

В исследовании приняли участие студенты 2-го курса Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники (БГУИР), обучающиеся по специальностям «Информационные системы и технологии (в экономике)» и «Информационные системы и технологии (в логистике)», в количестве 81 человека, из них 37 юношей и 44 девушки (средний возраст 18,33 $\pm$ 0,5 лет).

Установлено (таблица 1), что у студентов более выражены стили мыслителя (7,35) и теоретика (6,72), чем прагматика (6,57) и деятеля (5,27). Полученные результаты не согласуются с ориентацией на раннюю практико-ориентированность системы высшего образования. Такой подход противоречит опыту дореволюционной России и советской системы образования. Сначала необходимо усвоить теоретические знания, а затем осваивать их на практике. «Попытка превратить школу в практико-ориентированную образовательную систему может иметь крайне негативные последствия», – утверждает М. А. Холодная [12, с. 11].

*Таблица 1*

**Показатели стилей обучения и эмоционального интеллекта студентов**

| Шкалы | m | min | max | SD |
|---|---|---|---|---|
| Методика «Стили обучения» П. Хони и А. Мамфорда | | | | |
| деятель | 5,27 | 1 | 9 | 1,91 |
| мыслитель | 7,37 | 3 | 10 | 1,79 |
| теоретик | 6,72 | 2 | 10 | 1,84 |
| прагматик | 6,57 | 4 | 10 | 1,62 |
| Тест «Эмоциональный коэффициент» Ж.-М. Беар, Н. Евсиковой, К. Андре | | | | |
| внутренний EQ | 39,70 | 23 | 56 | 6,63 |
| социальный EQ | 40,57 | 25 | 55 | 5,75 |
| экзистенциональный EQ | 38,64 | 22 | 57 | 5,44 |
| эмоциональный интеллект (EQ) | 119,07 | 92 | 149 | 11,77 |

Интерес представляет тот факт, что у студентов более выражен социальный эмоциональный интеллект (40,57), чем внутриличностный (39,70) и экзистенциональный (38,64). С одной стороны, приоритет отношения к другим свидетельствует об успехах профессионального становления и личностной зрелости; с другой стороны, отношение к жизни для юношеского возраста – вопрос во многом философский. Уровень развития эмоционального интеллекта – средний по выборке – так же, как и уровни развития всех его парциальных способностей.

Если разделить выборочную совокупность на две группы по фактору пола (рис. 1), то можно констатировать, что у юношей выше показатели прагматического стиля обучения (6,97 Vs. 6,23), чем у девушек. Напротив, девушки имеют более выраженные показатели таких стилей, как мыслитель (7,41 Vs. 7,32), теоретик (6,82 Vs. 6,69) и даже деятель (5,57 Vs. 4,92).

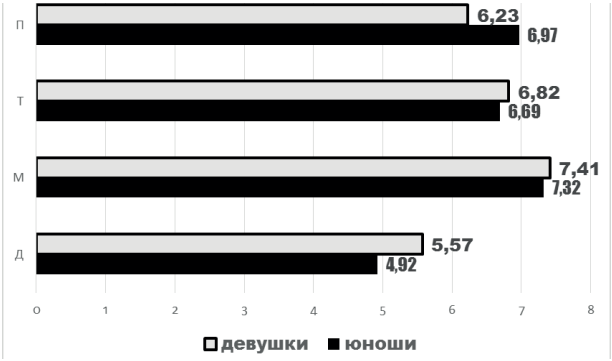



*Рис. 1.* **Стили обучения девушек и юношей**

Эмоциональный интеллект девушек как в целом (119,86 и 118,14), так и по двум из трех шкалам: социальному (41,36 и 39,62) и экзистенциальному (39,14 и 38,05) эмоциональным интеллектам – выше, чем у юношей той же возрастной группы (рис. 2). Юноши имеют определенное преимущество только по внутреннему (или внутриличностному) эмоциональному интеллекту (40,65 и 38,91). Впрочем, все показатели находятся на среднем уровне. Внутриличностный эмоциональный интеллект свидетельствует о том, что эмоции респондентов редко выходят за границы контроля. Студенты способны распознавать негативные и позитивные эмоциональные состояния. Социальный эмоциональный интеллект позволяет продуктивно использовать эмоции в отношениях с другими людьми, а экзистенциальный интеллект говорит об общей эмоциональной удовлетворенности жизнедеятельностью.

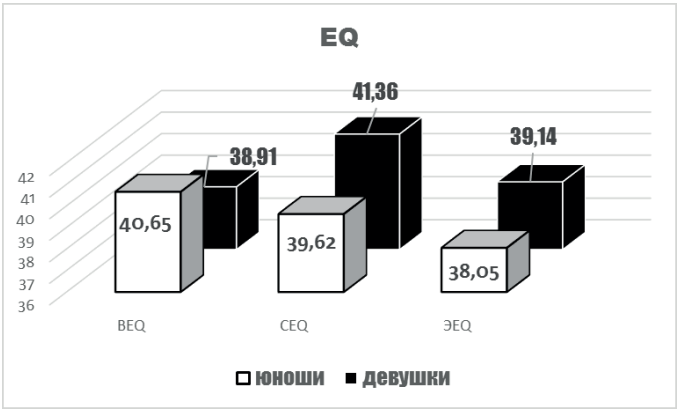



*Рис. 2.* **Показатели эмоционального интеллекта студентов**

Корреляционный анализ по методу Спирмена не выявил статистически значимых взаимосвязей между стилями обучения и общим эмоциональным интеллектом испытуемых. При этом все показатели имеют положительные значения (за исключением взаимосвязи со стилем прагматика). В то же время стиль деятеля отрицательно коррелирует с внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r_s$ = -0,23; $p < 0,05$), а мыслителя – положительно с социальным эмоциональным интеллектом студентов ($r_s$ = 0,25; $p < 0,05$). Таким образом, деятели не склонны к пониманию собственных эмоций, а мыслители могут неплохо разбираться в эмоциях других людей и строить позитивные отношения с ними.

Таким образом, пришли к данным выводам:

1. Выявлено преобладание стилей мыслителя и теоретика над выраженностью прагматика и деятеля у студентов технического профиля обучения.

2. Эмоциональный интеллект девушек как в целом, так и по двум из трех шкалам: социальному и экзистенциональному эмоциональным интеллектам – выше, чем у юношей той же возрастной группы; напротив, юноши имеют определенное преимущество только по внутреннему эмоциональному интеллекту.

3. Стили обучения студентов не коррелируют с их общим эмоциональным интеллектом. В то же время стиль деятеля отрицательно взаимосвязан с внутренним эмоциональным интеллектом, а мыслителя – положительно с социальным эмоциональным интеллектом.

**Список использованных источников**


1. *Лобанов, А. П.* Soft Skills для цифрового поколения: учебно-методическое пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2021. – 152 с.

2. Словарь иностранных слов. – 13-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.

3. *Лефрансуа, Г.* Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.

4. *Kolb, D.* Experimental Learning / D. Kolb. – New York: Englewood Cliffs, 1984. – 256 p.

5. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг [и др.]. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

6. *Ишков, А. Д.* Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография / А. Д. Ишков. – М.: АВС, 2004. – 224 с.

7. *Zhang, L. F.* Thinking Styles and Cognitive Development / L. F. Zhang // The Journal of Genetic Psychology. – 2002. –Vol. 163 (2). – С. 179–195.

8. *Лобанов, А. П.* Стили обучения в контексте двухуровневой подготовки специалистов / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. П. Радчикова // Выш. шк. – 2013. – № 6. – С. 50–56.

9. *Дроздова, Н. В.* Style mix: стили обучения и когнитивные стили студентов / Н. В. Дроздова, И. С. Журавкина, А. П. Лобанов // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023): сб. статей IV междунар. науч.-практ. конф. 16–17 нояб. 2023 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – С. 690–704.

10. *Лобанов, А. П.* Практический интеллект: как и чему учить человека умелого: учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2018. – 98 с.

11. *Furnham, A.* Personality, learning style and work performance / A. Furnham, C. J. Jackson, T. Miller // Personality and Individual Differences. – 1999. – № 27(6). – P. 1113–1122.

12. *Холодная, М. А.* Реформа Российского школьного образования: вверх по лестнице, ведущей вниз / М. А. Холодная // Ученые записки Института психологии Российской академии наук. – 2023. – Т. 3, № 4. – С. 5–24.



**(Дата подачи: 26.02.2024 г.)**

*Е. С. Макеева, М. В. Сидорова*
Белорусский государственный университет, Минск

*E. Makeeva, M. Sidorova*
Belarusian State University, Minsk

**УДК 159.9.072**

# СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЛИЧНОСТНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

# MEANINGLIFE ORIENTATIONS AND PERSONAL RESPONSIBILITY OF MODERN STUDENTS

*В статье представлены результаты научного исследования, посвященного проблеме взаимосвязи смысложизненных ориентаций и личностной ответственности студентов. В качестве предмета исследования выступили ценностные ориентации и типологические варианты ответственного поведения будущих специалистов, развивающиеся у них на этапе профессионального обучения в высшей школе.*

*Ключевые слова: смысложизненные ориентации; личностная ответственность; профессиональное обучение; студенты.*

*The article presents the results of a scientific study devoted to the problem of the relationship between meaning and life orientations and personal responsibility of students. The subject of the study was the value orientations and typological options for responsible behavior of future specialists, which they develop at the stage of professional training in higher education.*

*Keywords: meaning and life orientations; personal responsibility; vocational training; students.*

Одной из важных задач профессионального образования является формирование конкурентоспособной личности. Конкурентоспособность – это владение не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и способность самостоятельно принимать решения, брать на себя обязанность отвечать за свои поступки или действия и их последствия, держать обещания и контролировать ситуацию, сдерживать свои внутренние импульсы, а также и умение подходить к любой задаче и цели обдуманно, проводить анализ и планировать результат, доводить дела до конца, выполнять работу в срок и в соответствии с договоренностями, придерживаться сроков и предписаний, адаптироваться при возникновении непредсказуемых факторов, выступать субъектом собственного поведения, исполнять ролевые обязанности, руководствуясь не только собственными желаниями, но и мотивом долженствования, грамотно взаимодействовать с заинтересованными сторонами, т. е. проявление личностной ответственности. Современному обществу необходимы специалисты, которые способны принимать ответственные решения в ситуации выбора, готовы взять на себя ответственность за результаты своей профессиональной деятельности, понимают соответ-

ствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам.

Ответственность является междисциплинарным, общенаучным понятием, предметом исследования многих научных направлений. Существует множество подходов к проблеме личностной ответственности и факторов ее определяющих. Как отмечают многие авторы, из компонентов развития и проявления ответственности наиболее важным является мотивационно-ценностный компонент, который включает в себя значимые потребности, мотивы, цели, интересы, побуждения сознательно управлять своей деятельностью, нравственные устремления к выполнению ответственных действий и смысложизненные ориентации. Основной критерий проявления ответственности – это согласование необходимости с желаниями и потребностями личности, с тем личностным смыслом, который человек вкладывает в выполнение тех или иных действий. Сознавая ценность определенного поведения и деятельности, человек не ограничивает себя условиями и требованиями, а испытывает потребность найти наилучший способ для наиболее эффективного выполнения поставленных задач. Только понимая смысл своих жизненных ценностей, человек проявляет самостоятельность, независимость от внешнего контроля, принимая ответственность на себя, осознает значимость решаемой задачи, выполняемого дела.

Также можно констатировать, что основной функцией ответственности как качества личности, является ценностно-ориентирующая функция, предполагающая организацию деятельности человека исходя из его ценностных ориентаций, являющихся наиболее значимыми для личности. Так, представители экзистенциализма связывают возможность и способность человека выбирать то, что он хочет, что для него имеет ценность и смысл, со свободой выбора и абсолютной ответственностью. В. Франкл определяет ответственность как один из факторов, характеризующих человеческое существование и способствующих активности субъекта на основе свободного выбора ценностей и выработки позиций в отношении различных жизненных ситуаций, способности отвечать за свои действия [1]. Смысложизненные ориентации способствуют формированию внутренней мотивации, которая является основным условием успешности достижения целей, проявлением ответственного поведения. Человек способен бороться, противостоять жизненным трудностям и препятствиям, продвигаться вперед при ясном соотнесении целей в будущем, эмоциональной насыщенности в настоящем и удовлетворении от достигнутых результатов в прошлом.

Данные положения определяют актуальность и практическую значимость изучения взаимосвязи личностной ответственности и смысложизненных ориентаций.

В психолого-педагогической литературе существуют разные точки зрения на определение сущности понятия «смысложизненные ориентации»:

одни характеризуют данный феномен как соотношение значения и смысла; другие определяют его как систему сознательных и избирательных связей, отражающих направленность личности; третьи – как совокупность сфер жизни, в которых данный конкретный человек с наибольшей вероятностью может найти смысл своей жизни; четвертые связывают данное понятие со значимой целью, со степенью удовлетворения теми результатами, которые уже достигнуты, степенью насыщенности жизнью.

В основе понимания сущности понятия «смысложизненные ориентации» лежат теоретические взгляды В. Франкла и его последователей о поиске смысла жизни, стремлении к смыслу и свободы воли. В какой бы ситуации ни находился человек, какую бы деятельность ни выполнял, он всегда будет стремиться найти в них смысл исходя из ценности творчества, ценности переживания и ценности отношений. Осознание ценностей приводит к осознанию смысла собственной жизни и ответственному свободному поведению.

Д. А. Леонтьев под смысложизненными ориентациями понимает динамическую систему представлений, отражающую наличие в жизни человека значимой цели, степени насыщенности жизни и степени удовлетворенности самореализацией [2]. Автор считает, что смысл жизни может быть в будущем, в настоящем или в прошлом и является результатом осознания целей, насыщенности жизни и удовлетворенности жизнью. С другой стороны, смысложизненные ориентации – это те сферы жизни, в которых человек может найти смысл своей жизни. С точки зрения Д. А. Леонтьева, только тот человек может быть сильной личностью, который ставит перед собой ясные цели, направленные в будущее, умеет извлечь опыт из прошлого, получает радость и удовольствие от настоящего, обладает достаточной свободой выбора, чтобы организовать свою жизнь в соответствии со своими смысложизненными ориентациями.

В. Э. Чудновский отмечает, что смысложизненные ориентации – это целостная система сознательных связей, отражающая направленность личности, наличие жизненных целей, осмысленность выборов и оценок, удовлетворенность жизнью и способность брать за нее ответственность, влияя на ее ход [3]. Автор подчеркивает, что сформированность направленности личности предполагает поиск человеком смысла своей жизни, построения своего существования. Смысл жизни содержит в себе цель, ставшую ценностью, к которой стремится человек.

Анализ литературы позволил выделить следующие характеристики смысложизненных ориентаций: смысложизненные ориентации – это жизненные цели, смыслы и идеалы, задающие общую направленность деятельности; они задают направление, по которому личность продвигается в сторону обретения смысла жизни; характеризуют состояние направленности личности на достижение жизненных ценностей и смысла жизни в целом и в каждой ситуации, которое определяет поведение и деятельность личности, побуждает к самопознанию и самоанализу; направляют человека на

познание окружающей действительности, обогащая свой внутренний мир, свои представления, взгляды и ценности, расширяя границы смысла жизни; формируются под влиянием социальной среды, общественных воздействий и обусловлены воспитанием и обучением, конкретными условиями жизни человека.

Особую актуальность проблема формирования смысложизненных ориентаций и ответственности приобретает в юношеском возрасте. Основным психическим новообразованием данного возраста является личностное и профессиональное самоопределение. В юношеском возрасте происходит активное становление системы ценностей, формирование мировоззрения, осознание самого себя, собственной позиции относительно определения смысла собственной жизни, личностных и профессиональных планов, а также готовности принимать ответственные решения и совершать ответственные поступки и действия. Во время профессионального обучения расширяются границы проявления ответственности и самостоятельности в отношениях с товарищами, преподавателями, куратором. Необходимость принимать и реализовывать правила и договоренности в учебной, общественной, научно-исследовательской деятельности; проявлять инициативу и самостоятельность в принятии решений и в выполнении обязанностей и долга; отчитываться перед другими и нести ответственность за выполнение порученных задач; выполнять обязанности без напоминания со стороны побуждают к осознанию жизненных ценностей, к соотношению собственных результатов и поставленных целей, а также к становлению достаточно устойчивой системы смысложизненных ориентаций, определяющих эффективность поведения и деятельности личности.

Целью нашего исследования было определение характера связи между смысложизненными ориентациями и параметрами личностной ответственности студентов специальности «Социальная работа». В качестве гипотезы нашего исследования выступило предположение о том, что существует связь между ценностными ориентациями и типами ответственного поведения будущих специалистов по социальной работе.

В исследовании приняли участие студенты 1, 2 и 3 курсов специальности «Социальная работа» факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета. Общий объем выборки составил 45 человек. Из них: девушки – 40 человек (90,0 %), юноши – 5 человек (10,0 %) в возрасте от 17 до 20 лет.

Выраженность ценностных ориентаций студентов замерялась при помощи «Теста смысложизненных ориентаций» Д. А. Леотьева. Параметры ответственного поведения определялись посредством «Опросника диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) И. А. Кочаряна. 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 ценностных ориентаций и типов ответственного поведения предполагаемому теоретическому распределению в выборке будущих специалистов по социальной работе; 3) корреляционный анализ Спирмена дал нам возможность выявить силу и направление связи между смысложизненными ориентациями и показателями личностной ответственности студентов.

Согласно данным проведенного исследования в выборке студентов специальности «Социальная работа» 1–3 курсов обучения преобладают испытуемые с высокими показателями по шкалам «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни» (44,3 %) и «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» (32,7 %) (рис. 1).

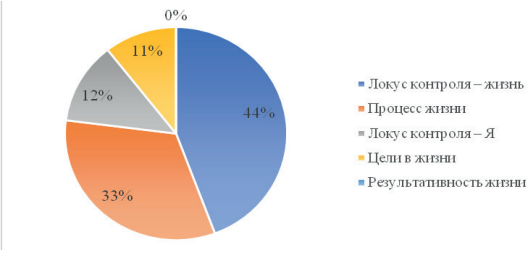



*Рис. 1.* **Процентное распределение студентов по показателям смысложизненных ориентаций (%)**

Это говорит о наличии у большинства испытуемых убеждения в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизни. Помимо этого, студенты данной выборки воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Реже в анализируемой выборке встречаются испытуемые с высокими показателями шкал «Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни)» (12,4 %) и «Цели в жизни» (10,6 %), что указывает на наличие у части студентов специальности «Социальная работа» представлений о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле; а также целей на будущее, которые придают их жизни осмысленность.

Вообще отсутствуют в выборке исследования студенты с выраженностью шкалы «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» (0 %), что логично, поскольку высокие показатели данной шкалы отражают оценку пройденного отрезка жизни и ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть.

Для выявления значимости различий между шкалами «Теста смысложизненных ориентаций» нами применялся Хи-квадрат критерий Пирсо-

на, показатель которого, полученный в исследовании ($\chi 2 = 7{,}81$), позволил обнаружить достоверные различия в выборке будущих специалистов по социальной работе на 5%-ом уровне значимости по шкалам «Локус контроля – Я», «Процесс жизни» и на 1%-ом уровне по шкале «Локус контроля – жизнь» ($\chi^2 = 11{,}34$).

Анализ параметров личностной ответственности в нашем исследовании показал, что среди испытуемых преобладают студенты с выраженностью показателя «Принципиальность» (40,5 %) и «Самоутверждение» (36,1 %), что свидетельствует о наличии у будущих специалистов по социальной работе уверенности в том, что большинство важных событий в жизни является результатом их собственных действий и они несут ответственность за них. Данный тип ответственности предполагает, что испытуемые склонны к накоплению негативных эмоций и не склонны к рефлексии, а также зачастую спонтанны и импульсивны в принятии решений. Помимо этого, для студентов с высокими баллами по этим шкалам характерны потребность в признании и в самоутверждении. У них наблюдается слабый самоконтроль и внутренняя напряженность, что может проявляться в недисциплинированности и несоблюдении правил (рис. 2).

Нечасто у студентов специальности «Социальная работа» встречаются высокие показатели по шкалам «Нормативность» (17,5 %), что указывает на их тревожность, склонность к самоанализу и пессимистичность.

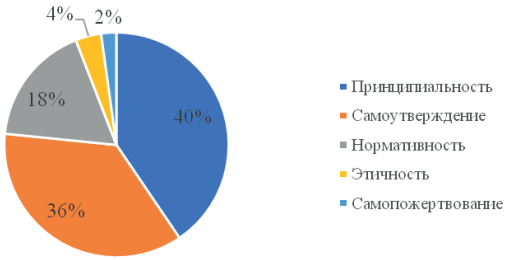



*Рис. 2.* **Процентное распределение студентов по параметрам личностной ответственности (%)**

Практически отсутствуют в анализируемой выборке испытуемые с высоким значением показателей «Этичность» (3,7 %) и «Самопожертвование» (2,2 %), что говорит о том, что лишь незначительная часть будущих специалистов по социальной работе к выполнению любой деятельности подходит ответственно и осознает значимость своих поступков не только для себя, но и для других людей, у них развита исполнительность и обязательность.

Дальнейший анализ результатов исследования позволил установить статистическую значимость различий по шкалам «Нормативность»

и «Принципиальность» с помощью Хи-квадрат критерия Пирсона. Значение критерия $\chi^2 = 11{,}34$ указывает на существование достоверных различий по выделенным показателям на 1%-ом уровне.

Для доказательства гипотезы нашего исследования мы использовали корреляционный анализ Спирмена, который позволил установить наличие умеренной прямой связи между «Принципиальностью» и «Локусом контроля – Я» ($r = 0{,}42$, $p \leq 0{,}05$*), «Самоутверждением» и «Локусом контроля – жизнь» ($r = 0{,}39$, $p \leq 0{,}01$**), а также, «Самоутверждением» и «Процессом жизни» ($r = 0{,}35$, $p \leq 0{,}05$*). Это означает, что студенты с верой в контроль над собственной жизнью и свободу принятия решений способны строить ее ориентируясь на самостоятельно определенные цели и смыслы. Они также уверены в том, что несут ответственность за принятые и реализованные решения в конкретных жизненных ситуациях. Благодаря этому сам процесс жизни для будущих специалистов по социальной работе является увлекательным, эмоционально ярким и осмысленным. В анализируемой выборке также была обнаружена умеренная обратная связь между «Нормативностью» и «Локусом контроля – Я» ($r = 0{,}44$, $p \leq 0{,}01$**), что указывает на наличие у части испытуемых негативной оценки жизненных ситуаций и как следствие этого повышенного уровня тревожности, вызывающего снижение самоконтроля в поведении и несоблюдение требований социума. Выдвинутая нами гипотеза нашла частичное подтверждение на 5%-ом и 1%-ом уровнях статистической значимости.

Таким образом, на основе теоретического анализа литературы и результатов проведенного эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы.

Смысложизненные ориентации и личностная ответственность являются важными характеристиками конкурентоспособной личности. Профессиональное обучение предполагает личностное и профессиональное самоопределение, связанное с осознанием жизненных ценностей, целей, мотивов, значимости выполняемых видов деятельности, что способствует проявлению личностной ответственности.

В выборке испытуемых чаще встречаются студенты с выраженностью таких смысложизненных ориентаций, как «Локус контроль – жизнь или управляемость жизни» (44,3 %) и «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» (32,7 %).

Среди будущих специалистов по социальной работе распространены испытуемые с такими типами личностной ответственности как «Принципиальный» (40,5 %) и «Самоутверждающийся» (36,1 %).

При определении существования статистической связи между смысложизненными ориентациями и личностной ответственностью студентов специальности «Социальная работа» в анализируемой выборке было установлено, что такие показатели жизненных ориентаций, как «Локус контроля – Я», «Локус контроля – жизнь» и «Процесс жизни» имеют прямую зависимость от «Принципиального» и «Самоутверждающегося» типов от-

ветственного поведения. В то же время для «Локуса контроля – Я» характерна обратная зависимость с таким показателем личностной ответственности, как «Нормативность».

**Список использованных источников**

1. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; пер. англ. и нем. / общ ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

2. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

3. *Чудновский, В. Э.* Становление личности и проблемы смысла жизни / В. Э. Чудновский. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 766, [1] с.

**(Дата подачи: 23.02.2024 г.)**

*Л. В. Марищук*
Российский государственный социальный университет
(филиал в г. Минске)

*Т. Н. Малостева*
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*L. V. Marischuk*
Russian State Social University Minsk branch

*T. N. Malastseva*
The Academy of Public Administration under the aegis
of the President of the Republic of Belarus, Minsk

**УДК 159.923**

## УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЯ

## MANAGERIAL MOBILITY AS A FACTOR OF MANAGER'S TRANSPROFESSIONALISM DEVELOPMENT

*В статье рассматриваются понятия «транспрофессионализм» и управленческая мобильность руководителя. На основе эмпирического исследования выявлены и описаны различия персональных стилей управления командой у руководителей с различным уровнем управленческой мобильности.*

*Ключевые слова: трансфессия; транспрофессионализм; управленческая мобильность; персональный стиль управления командой.*

*The article discusses the concepts of «transprofessionalism» and managerial mobility of the head. Based on empirical research, differences in personal team management styles among managers with different levels of managerial mobility have been identified and described.*

*Keywords: transfession; transprofessionalism; managerial mobility; personal style of team management.*

Профессионалы, мастера своего дела нужны везде: в медицине, на производстве, в энергетике, на транспорте, в управлении и т. д., но трудно ответить на вопрос, чем отличается профессионал от непрофессионала и как его сформировать. Уже на уровне обывателя есть понимание, что профессионал выполняет свою работу качественно, в отличие от дилетанта или «любителя» (непрофессионала).

Профессионализация управления с психологической точки зрения состоит в формировании у руководителей психологической готовности осуществлять управленческую деятельность ориентируясь на результат, эффективно овладевать секретами мастерства, видеть и понимать пути, ведущие к высокому профессиональному совершенству. Профессионализм понимался как результат профессиональной пригодности, обеспечиваемой сформированными психическими процессами и сенсомоторикой. Сегодня фокус сместился на свойства личности. Компьютерная техника в новой реальности, предоставляя алгоритмы для шаблонных решений, упростила исполнительские действия, избавила от необходимости сложного поиска, обработки и обдумывания информации, снизила потребность в понимании происходящих явлений и процессов, взаимосвязей между ними. Полагаем, что вопрос заслуживает отдельного анализа. Сегодня руководителю нужны свойства личности, связанные с умением быстро и точно ориентироваться в обстоятельствах, прогнозировать развитие событий, эмоционально уравновешенно планировать свою деятельность, быть способным к произвольной регуляции негативных состояний, быстро адаптироваться к постоянно меняющимся внешним условиям. Отметим, что многие из перечисленных качеств зависимы от типологических свойств личности. Кроме этого, в современных условиях субъекту профессиональной деятельности уже недостаточно просто стать профессионалом, обладать развитой профессиональной компетентностью, в условиях изменчивости, развития современных технологий, динамики мира профессий он должен отвечать требованиям профессиональной мобильности в рамках множества видов профессиональной активности, приобретать новое необходимое для адаптации и развития качество – транспрофессионализм.

Привычные стратегии адаптации в условиях ускорения изменений, разнообразия, сложности, мобильности, характерных для современного постиндустриального, скорее информационного общества, перестают работать, на первый план выходит стратегия упреждающей адаптации – превентивной подготовки к изменениям, результатом которой выступает подготовленность к ним. В статье слово «упреждающая» используется в указанном смысле. Благодаря упреждающей адаптации к неопределенности можно безболезненно войти в постоянно изменяющуюся социально-профессиональную действительность. Представляется, что

транспрофессионализм выступит инструментом (механизмом) обеспечения упреждающей адаптации личности.

Широко известны понятия «профессия», «профессиональная деятельность», «специальность», использующиеся в профессиоведении. Вместе с этими устоявшимися категориями в последнее время проходит свое становление новый термин – «трансфессия» – трудовая активность, реализуемая на основе синтеза и конвергенции социально-профессиональных компетенций из разных специализированных областей и научных знаний: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских.

Термин «транспрофессионализм» впервые предложил П. В. Малиновский. Автор рассматривает это понятие как «коллективно-распределенную способность рефлексивно связывать и сорганизовывать представителей различных профессий для решения комплексных проблем» [1, с. 21]. Из определения видно, что транспрофессионализм предполагает наличие способностей к командной работе, готовность и умение формировать и эффективно работать в полипрофессиональных командах, решая комплексные проблемы. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк трактуют транспрофессионализм как «готовность и способность выполнять действия из разных областей деятельности» [2, с. 14]. Транспрофессионализм – это выход за рамки одной профессии, привнесение в нее знаний, технологий из других видов профессиональной деятельности, развитие умений (знаний + навыков), позволяющих находить уникальные и комплексные решения на основе межпрофессиональных коммуникаций и трансдисциплинарного синтеза. Таким образом, в работе [2] транспрофессионализм рассматривается с позиции освоения специалистом разных видов профессий, а в [2] – в первую очередь акцентируется внимание на готовности специалиста к командной работе.

Е. А. Максимова подошла к проблеме транспрофесионализма комплексно и объединила в его определении две эти позиции. «Транспрофессионализм – готовность действовать на границе профессиональных областей в условиях профессиональной мобильности, а также способность работать в полипрофессиональных командах с целью решения комплексных проблем» [3, с. 30]. Основные характерные черты транспрофессионализма: умение работать командами, привлекать из сетей необходимые знания и недостающие навыки и умения, рефлексивность, ориентированность на практику, установка на постоянное развитие для того, чтобы найти комплексное уникальное решение проблемы. Полагаем позицию Е. А. Максимовой заслуживающей внимания.

Согласно Концепции государственной кадровой политики Республики Беларусь, принятой 3 января 2024 г., одними из основных ее направлений являются: стимулирование кадров к повышению производительности труда и уровня квалификации, создание благоприятных условий для работы и профессиональной карьеры; формирование действенных резервов кадров, планомерная подготовка лиц, включенных в резервы, к занятию соот-

ветствующих должностей; формирование конкурентной среды для отбора кандидатов на занятие должностей в государственных органах и иных государственных организациях; создание системы управления карьерой государственных гражданских служащих [4].

Бытует мнение, что талантливый человек талантлив во всем. А хороший руководитель может ли быть эффективен в различных областях? Кадровые изменения на различных уровнях власти в Беларуси трудно предугадать, такова специфика нашей государственной кадровой политики, что представляется полезным для развития управленческих умений. Практику ротации руководителей, их перемещения на различные позиции, устоявшуюся в нашей стране, можно рассматривать как метод развития их профессионализма и транспрофессионализма, что соответствует принципам Концепции государственной кадровой политики.

Таким образом, в проблематике лидерства и руководства возникают новые аспекты, среди которых – способности к командной работе и транспрофессионализм руководителя, как фактор успешности управленческой деятельности. Социогуманитарная безопасность общества и государства детерминируют изменение требований к руководителю и критериям успешности его деятельности.

Методологическим основанием исследования стали работы А. Н. Леонтьева об обогащении психики в процессе выполнения разнообразных видов деятельности, их интеграции и взаимосвязи [5]. Теория минимизации В. Л. Марищука, согласно которой в стрессогенной ситуации в стадии повышенной резистентности, происходит определенное перераспределение функциональных резервов [6]. В психологическом аспекте – это более длительное поддержание (или даже повышение) уровня профессиональных навыков, реализуемых в хорошо мотивированной деятельности и в то же время падение показателей ряда психических процессов, которые в меньшей степени (в данный момент!) задействованы для достижения искомого трудового эффекта.

В рамках проводимого исследования были определены «ролевые модели командного поведения» управленцев среднего звена, характерные, согласно теории Р. М. Белбина, для эффективного (горизонтального) и неэффективного (вертикального) персонального стиля управления командой [7].

Для проверки гипотезы о наличии различий в персональных стилях управления командой у руководителей с разным уровнем управленческой мобильности (количеством назначений на управленческие должности), использовался статистический метод таблиц сопряженности. На рисунке показано изменение персонального стиля управления командой по мере увеличения управленческой мобильности.

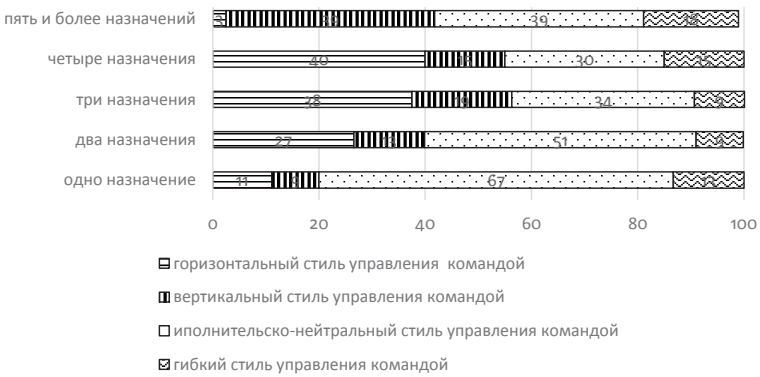



*Рис.* **Распределение персональных стилей управления командой по уровням управленческой мобильности**

На рисунке представлены значимые различия процентных соотношений распределения в группах по эффективности управления командой и управленческой мобильности. Это удостоверяется отношением правдоподобия, в таблице вывода которого фигурирует значимость 0,004, что дает право сделать заключение о наличии таких различий. Наибольшее количество (67 %) среди руководителей с одной руководящей должностью в карьере составляют руководители с нейтральным стилем управления командой, а наименьший процент в этой группе приходится на вертикальный стиль управления командой. Можно предположить, что такие руководители, работая в команде, играют в ней роль исполнителей, наравне с другими, не проявляя лидерских качеств, что не способствует их дальнейшему продвижению по карьерной лестнице. Однако, например, для структурных подразделений учебных заведений такая позиция руководителя может только приветствоваться, вспоминая о наставничестве.

В группе руководителей с высоким уровнем управленческой мобильности (пять и более назначений на руководящие должности) одинаковое количество (по 39 %) приходится на вертикальный и нейтральный стили управления командой, меньше всего представлен горизонтальный стиль управления (3 %). Можно предположить, что такое интенсивное карьерное движение обусловлено мотивационными факторами, движущими руководителями с вертикальным стилем управления командой (наиболее индивидуалистичный тип лидера, для которого характерно бросать вызов, оказывать давление, подталкивать людей к действиям и, увлекая их за собой, столь же часто приводить команду как к успеху, так и к неудаче, они не приемлют проигрыши, склонны к провокациям, раздражению и нетерпению). Руководители с нейтральным стилем управления командой и высоким уровнем управленческой мобильности, возможно, руководят управленческой командой, в которой сами занимают позицию исполнителя.

Для группы с эффективным (горизонтальным) стилем управления командой наибольшее количество (31,6 %) наблюдается в двух категориях: с частотой назначений один и два раза. Руководители с такой ролевой моделью командного управления характеризуются сильным доминированием и преданностью групповым целям, которые четко формулируют задачи, умеют приводить решения к логическому завершению, делиться полномочиями с заслуживающими доверия коллегами, обеспечивают успешную групповую коммуникацию и оптимизируют работу. Перечисленные характеристики являются мотивационными факторами, обусловливающими более редкую смену управленческих должностей.

Управленческий стиль с широким диапазоном приемлемости, то есть с чертами, характерными как для эффективного (горизонтального), так и неэффективного (вертикального) стиля управления командой, можно отметить и у руководителей-новичков (28,6 %), и у руководителей с частотой назначений 4 и более раз (23,8 %). Можно предположить, что для первой категории руководителей такая диаметрально противоположная управленческая стилистика обусловлена отсутствием опыта, а для второй – напротив, богатый опыт карьерной мобильности позволил сформировать управленческую гибкость и приобрести навыки ситуационного лидерства. Следует отметить, что управленческий стиль с широким диапазоном приемлемости был выявлен лишь на примере белорусских руководителей (в европейском менеджменте, согласно теории командных ролей Р. М. Белбина такие сочетания не описаны). Можно предположить, что не существует единого способа руководить человеком или группой и вертикальный стиль, который Р. М. Белбин считает неэффективным для команды – не всегда плох. Напротив, в зависимости от таких факторов, как характеристики объекта управления или характер выполняемой задачи, каждая ситуация требует различного подхода к управлению. Руководители с гибким (вертикально-горизонтальным) стилем умеют адаптировать свое поведение и манеру руководства к конкретной среде, в которой они находится. Формируется новый стиль управления командой, сочетающий в себе две диаметрально противоположные позиции. С одной стороны, такой руководитель может увидеть таланты и развивать членов команды для достижения общих целей, с другой – смело принимает непопулярные решения и берет на себя ответственность, когда нужно делать выбор между плохим и очень плохим. Модели поведения при таком стиле противоречат друг другу, что может привести к внутриличностному конфликту.

Управленческая мобильность выступает фактором развития транспрофессионализма руководителя, является его личностным ресурсом, которым можно преобразовывать окружающий мир. Развитие транспрофессиональных качеств повышает мотивированность руководителя к изменениям, способствует формированию его творческого подхода к профессиональной деятельности, эффективному решению профессиональных и личностных проблем в условиях многозадачности и с многоаспектными

факторами выбора. Следует отметить, что мотивация к управленческой мобильности отличается от мотивации к деятельности. Управленческая мобильность предполагает не столько умение проявлять профессионально значимые качества, сколько умение мобилизовать свои силы на другое восприятие себя в новых ситуациях, обеспечить удовлетворение своих потребностей, сохраняя ценностные ориентации, а также позитивно изменить профессионально-личностную позицию. С нашей точки зрения гибкий стиль управления командой, выявленный в Республике Беларусь, оптимален для развития транспрофессиональности и личностного роста управленца.

**Список использованных источников**

1. *Малиновский, П. В.* Транспрофессионализм как критерий эффективности управления человеческим потенциалом [Электронный ресурс] / П. В. Малиновский // III Форум регионального развития. – 2003. – Режим доступа: http://www.shkp.rU/lib/actions/ss/malinovsky/publications/1. – Дата доступа: 15.02.2024.

2. *Зеер, Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э Сыманюк // Образование и наука. – 2017. – № 8. – С. 9–28.

3. *Максимова, Е. А.* Перспективы и трудности транспрофессиональной подготовки / Е. А. Максимова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 1. – С. 28–33.

4. О Концепции государственной кадровой политики Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь, 3 янв. 2024 г., № 1 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2024.

5. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: НПФ «Смысл», 1992. – 882 с.

6. *Марищук, В. Л.* Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В. Л. Марищук, В. И. Евдокимов. – СПб.: Издательский дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.

7. *Рунге, Т.* Эффективные управленцы – как правило, координаторы. Это не все. Какие качества еще необходимы? А какие сильны у неэффективных? / Т. Рунге // Директор по персоналу. – 2017. – № 4. – С. 38–41.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*М. М. Мелихова*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*M. M. Melihova*
National Institute of Higher Education, Minsk

**УДК 159.9**

# ВЫЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

# IDENTIFYING SOCIO-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DELINQUENT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

*Для правильного подбора методов психологической профилактики при работе с молодежью с делинквентным поведением необходимо определить исток возникновения проблемы. Так сложилось, что в психологической науке и практике условия и причины совершения молодежью правонарушений делятся на внешние и внутренние. В данной работе охарактеризованы результаты эмпирического исследования, которые относятся непосредственно к внешним условиям формирования делинквентного поведения (отрицательные особенности включения молодежи в ряд социальных институтов (семью, школу и др.), отношения со сверстниками).*

*Ключевые слова: молодежь; делинквентное поведение; поведенческие реакции; внешние условия; внутренние условия; профилактика.*

*To correctly select methods of psychological prevention when working with adolescents with delinquent behavior, it is necessary to determine the source of the problem. It so happens that in psychological science and practice, the conditions and reasons for adolescents committing offenses are divided into external and internal. This paper describes the results of an empirical study that relate directly to the external conditions for the formation of delinquent behavior (negative features of the inclusion of adolescents in a number of social institutions (family, school, etc.), relationships with peers).*

*Keywords: the youth; delinquent behavior; behavioral reactions; external conditions; internal conditions; prevention.*

Следует отметить, что при исследовании факторов делинквентного поведения молодежи, находящейся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, необходимо обратить внимание как на особенности проявления личностных характеристик, так и на микросоциальные условия формирования делинквентного поведения личности, к которым относится проявление деструктивности в семейных отношениях и взаимоотношениях в школе, то есть социально-психологическая обстановка, в которой находилась молодежь.

Для исследования личности с делинквентным поведением и социально-психологической обстановки было проведено эмпирическое исследование на базе специальных учебно-воспитательных учреждений и использован ряд методик, а также авторская анкета. Выборка включила в себе около 98 % всей находящейся там молодежи в возрасте от 11 до 17 лет.

Следует отметить, что досуг можно отнести как к поведению, так и к обстановке. Однако целесообразней относить его к социально-психологической обстановке, так как за молодежь ответственность несут родители, опекуны и иные лица и, соответственно, они влияют на формирование времяпрепровождения молодежи.

При исследовании досуга (хобби) молодежи с делинквентным поведением ответы были разделены на две группы. Первую группу составили 48 % лиц, которые характеризуются одним или несколькими из следующих особенностей: 1) не ходили на секции; 2) проводили время за употреблением алкоголя, курением; 3) прогуливали занятия; 4) большую часть времени пребывали в сети Интернет; 5) проводили большую часть времени на улице в компании друзей; 6) бродяжничали и др.

Вторую группу составили 52 % молодежи, которые ходили на различные секции. Так, только на одну спортивную секцию ходили 23 % испытуемых. К наиболее популярным среди них видам спорта относятся: футбол, борьба, бокс, настольный теннис, легкая и тяжелая атлетика, биатлон, волейбол. Отдавали предпочтение сразу нескольким видам спорта 10 % испытуемых (сочетали плавание и бокс, волейбол и теннис, волейбол и хоккей, бокс и футбол, бокс, борьбу, каратэ, плавание, футбол и др.). Таким образом, около 33 % испытуемых в свободное время занимались спортом. Тем временем пением и игрой на музыкальных инструментах занимались 5 %, спортом и музыкой – 3 %, рисованием – 2 %. Просто работали (автослесарем в гараже, ремонтировали автомобили, в интернете) – 5 %, помогали родным – 4 %.

Таким образом, около 50 % испытуемых не обладали досугом.

На вопрос о времяпрепровождении в интернете были даны следующие ответы: проводили время в сети Интернет целый день (а также целыми днями, с утра до утра, с утра до вечера, 9–20 ч) – 46 %, много (3 %), 5–8 ч (12 %), 3–5 (13 %), 2–3 (4 %), 1–2 (7 %), каждый день (6 %), немного (3 %), не знаю (6 %) (рис. 1).

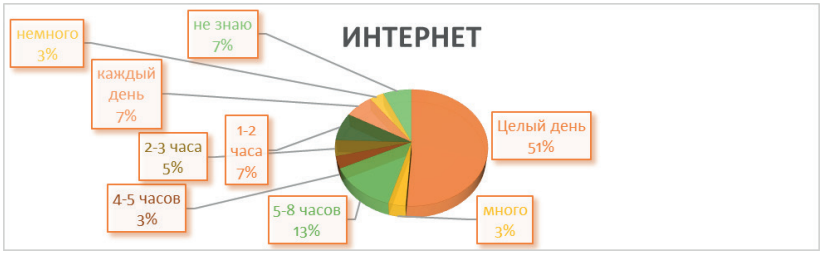



*Рис. 1*

Опасность длительного времяпрепровождения в интернете состоит в том, что молодежь может просматривать видеоролики с актами насилия

и агрессии, а также вести переписки с анонимными лицами, которые могут вовлечь в противоправную деятельность.

Тем временем играли в игры (на компьютере, в интернете) целый день (8–12 ч) – 22,7 %, много – 7 %, 5–6 ч – 2,3 %, 2–4 ч – 10 %, 1–3 ч – 23 %, редко – 10,2 %, не играли – 18,8 %, не ответили – 6 % (рис. 2).

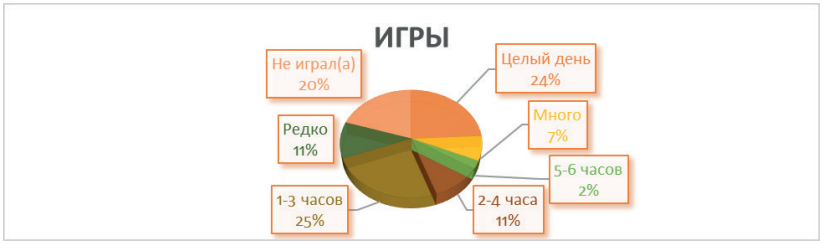



*Рис. 2*

Таким образом, около 60 % молодежи проводили свыше 5 часов в день в сети Интернет, а играли свыше 5 часов в день около 25–30 % несовершеннолетних.

Зависимость от интернета, игр могут возникать в результате повышенного уровня тревожности, которая может способствовать формированию стремления уйти от реальности [1, с. 3]. В то же время тревожность может становиться следствием зависимостей в результате противоречий между реальностью и миром аддикции [2, с. 6].

Употребление алкоголя молодежью также указывает на особенности проведения времени дома. На вопрос об употреблении алкоголя были даны следующие ответы: каждый день употребляли алкоголь – 8 %, несколько раз в неделю (через день) – 15,5 %, 1 раз в неделю – 12,5 %, несколько раз в месяц (2–4) – 4 %, 1 раз в месяц – 5 %, часто – 9 %, иногда – 3 %, редко – 11 %, несколько раз в жизни – 9 %, 23 % испытуемых отвечают, что не употребляли, не пробовали алкоголь (рис. 3).

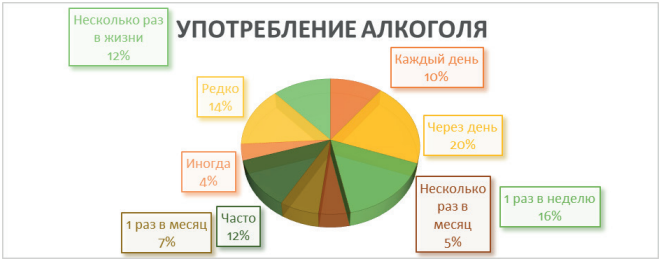



*Рис. 3*

Более 60–70 % испытуемых употребляло алкоголь систематически. Чаще начинают употребление с 12–15 лет. Ранняя зависимость от алкоголя является одной из главных причин совершения молодежью противоправных деяний. Следует отметить, что на алкоголизацию молодежи влияет: употребление алкоголя родителями и лицами, их заменяющими; употребление алкоголя друзьями и сверстниками; отсутствие интересного досуга и занятий; психоэмоциональные особенности; реклама употребления алкоголя в интернете и т. д.

Касательно вопроса о разводе родителей 39 % утверждают, что был развод, 54 % – нет. Не знают – 7 %. Таким образом, на формирование криминальной направленности почти 40 % несовершеннолетних могла повлиять психологическая травма, связанная с разводом.

Развод мог стать отправной точкой, условием, породившим ряд трудностей (трудное материальное положение, отсутствие средств, алкоголизм, необходимость в многодетных семьях вовлекать в работу детей и подростков, отсутствие концентрации на учебе, концентрация в большей степени на физической помощи семье и др.). Таким образом, из-за отсутствия информированности, тяжелых жизненных условий могла сформироваться направленность на совершение корыстных преступлений.

На вопрос относительно количества братьев и сестер были даны следующие ответы: нет братьев и сестер – 7 %; 1 – 23,2 %; 2 – 26 %; 3 – 10,2 %; 4 – 10,2 %; 5 –6 – 14,1 %; 7–11 – 2,3 %; не ответили – 7 %.

Ответы на вопрос, с кем молодежь проживала и воспитывалась, можно разделить на две группы (с обоими родителями, включая отчима и мачеху и в неполных семьях):

• в полной семье (в том числе опекуны, приемные семьи) можно отнести 60,1 %;

• воспитывались и росли в неполных семьях – 39,9 %.

Молодежь, относящаяся ко второй группе, отвечает следующим образом: с мамой – 15 %; с мамой, бабушкой – 7,1 %; с бабушкой – 5,5 %; с отцом – 1,6 %. К людям, в отношении которых воспитательная работа не проводилась никем относится – 10,7 %.

Таким образом, более 40 % молодежи воспитывалось в неполных семьях, что могло повлиять на формирование антисоциальной направленности личности. В неполных семьях, в особенности многодетных, в связи с тем, что нагрузка по воспитанию и обеспечению ложится лишь на одного родителя, которому сложно уделить достаточно внимания, есть риск не заметить вовлечение несовершеннолетнего в асоциальную группу.

На вопрос, кем молодежь воспитывалась в большей степени, были даны следующие ответы. Со слов испытуемых, воспитывались всей семьей – 33,6 %; около 32,8 % лиц воспитывались в основном матерью; 11,7 % считают, что их не воспитывали; 10,2 % воспитывались бабушкой и дедушкой; отцом либо отчимом – 4,7 %; мамой и бабушкой – 4,7 %; без ответа – 2,3 % (рис. 4).

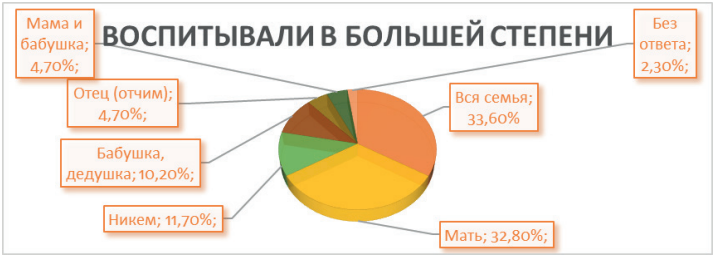



*Рис. 4*

Отсутствие воспитательного воздействия со стороны обоих родителей в некоторых семьях связано с отсутствием полной семьи, а также тем, что многие подростки воспитывались в неблагополучных семьях до определения в специальные учебно-воспитательные учреждения.

Ответы на вопросы о матери показали: около 40 % отзываются о матери положительно (помогала, делала все в лучшую сторону, проявляла любовь, поддерживала); много работает – 20 %; отрицательно отзываются – 20 % (с их слов мать употребляет алкоголь, курит, находится в тюрьме); не охарактеризовали свою мать 20 % человек.

Ответы на вопрос об отце характеризуются тем, что, по мнению 29,69 % человек отец помогал семье, матери, 17,19 % – работал и зарабатывал деньги. Отрицательное отношение к отцу (отчиму) прослеживается у 23,44 % несовершеннолетних. Наиболее частыми ответами стали: бросил, пьет и курит, не общается, редко звонит. Отвечают, что нет отца – 16,4 %.

Взаимосвязь между наличием неполной семьи и последующей противоправной деятельностью можно объяснить также тем, что молодежь может лишиться определенных моделей поведения, которые являются необходимыми в различных ситуациях.

Ответы на методику «Незаконченные предложения» Сакса – Леви об отце и матери показали, что в вопросах об отце молодежь в большей степени отрицательно отзывается об отце. Так, отмечают, что он пьет и курит 25,8 %, редко общался и виделся с молодежью – 15,6 %, применял физическую агрессию – 2,3 %, отсутствовал в жизни (не было) – 32,9 %, редко работал – 4 %, изредка ругал – 14,1 %, отзываются о нем положительно – 6,3 %. Следует отметить, что отношение к отцу формирует у парней образ – Я, у девушек образ желаемого супруга. Хотели бы дружить с отцом, увидеться с ним, общаться с ним, прекратил курить и пить – 42 % опрошенных. Таким образом, наблюдается различие между желаемым и реальным, что могло породить фрустрацию.

Касательно матери, более половины несовершеннолетних отзываются о ней положительно – 73,4 %, дают отрицательную характеристику – 8,7 %. Пропустили ответ – 17,9 %.

В то же время отмечают, что они с матерью в хороших отношениях, являются одной семьей, помогают друг другу лишь 66 %. По ответам остальные 34 % находятся либо в нейтральных, либо в отчужденных отношениях с матерью.

Прослеживается противоречие между отношением к родителям и ответами об отношениях с ними. Так около 70,31 % испытуемых отвечают, что они являются положительными (отличными); положительными только с матерью – 7,03 %; положительными с матерью, нейтральными с отцом (отчимом) – 2,34 %; положительными с матерью и отрицательными с отцом – 7,03 %; с отцом -положительные, с матерью – нет – у 1,56 %; отрицательные и конфликтные взаимоотношения – у 11,73 %.

Бабушка по матери проявляла участие в помощи, заботе, растила и воспитывала молодежь – 47,66 % человек; работает – у 7,81 %, нет – 8,6 %, не участвовала в их жизни – 35,93 %.

К бабушке по отцу 34 % молодежи сохраняет положительное отношение, отмечая, что она помогала, воспитывала, заботилась о них, помогала материально. Работает – у 5 %. Не знают ее – 45 %, нет – 9 %, отрицательно отзываются – 7 %.

В данном случае можно сделать вывод, что более 40 % не поддерживают связь с бабушкой по матери, тем временем, с бабушкой по отцу не общается – более 50 %.

Дедушка по матери обычно поддерживал отношения с молодежью – примерно у 21 %, много работает – 4 %, ведет девиантный образ жизни – 5,46 %, не знают его – 44,54 % человек, нет у 25 %. Таким образом, более чем у 70 % испытуемых дедушка по матери не участвует в воспитании.

Дедушка по отцу обычно поддерживал отношения с молодежью – 11,72 %., работает – 4,69 %, ведет девиантный образ жизни – 6,25 %, не знают его – 43,75 %, человек, нет у 33,59 %. Соответственно, более, чем у 77 % испытуемых дедушка по отцу не участвовал в воспитании.

По результатам данных ответов на вопрос, были ли дома ссоры, следует отметить, что отрицает наличие ссор, конфликтов, наличие физического насилия 50 % испытуемых. В то же время 34,4 % молодежи отмечают наличие конфликтов в семье, 11,72 % говорят о наличии конфликтов в редких случаях. В то же время, 3,9 % подтверждают факт физического насилия в семье.

На вопрос, был ли опыт бродяжничества, 57 % отвечают «да», 38 % – «нет», 5 % не дали ответа. Таким образом, более половины испытуемых бродяжничали (рис. 5).

*Рис. 5*

Высокие результаты по показателю «бродяжничество» могут свидетельствовать о наличии дома отсутствия контроля со стороны близких родственников и иных заинтересованных лиц.

Однако стоит отметить, что положительные ответы на вопрос, поддерживают ли они отношения с близкими, дают 89,82 %. Отмечают, что поддерживают связь только с матерью и братьями, сестрами – 4,7 %, отцом – 0,78 %, не поддерживают – 4,7 %.

Тем временем желают возвращаться домой после выхода из специального учебно-воспитательного учреждения большая часть выборки – 91 %, нет – 9 %.

На вопрос, с кем несовершеннолетние хотели бы проживать после выхода из учреждения, были даны следующие ответы: с семьей, со всеми родными и близкими – 23,44 %; с родителями – 16,41 %; с мамой – 18,75 %; самостоятельно (один, одна) – 13,28 %; с друзьями – 9,77 %; с мамой, отцом (отчимом), бабушкой – 3,13 %; с матерью, бабушкой и дедушкой – 3,9 %; с отцом – 2,34 %; без ответа – 8,98 %.

Поведение в школе большинства молодежи характеризовалось прогулами и уходами с уроков – 78 %, конфликтами с учителями – 78,9 %.

На вопрос о том, сталкивалась ли молодежь со ссорами и оскорблениями, 40,9 % отмечают, что их взаимоотношения в школе были отрицательными, часто встречались оскорбления, угрозы, 59,1 % отмечают, что взаимоотношения были нейтральными и положительными.

Следует отметить, что формированию противоправного поведения способствует не только проблемы семейных взаимоотношений, но и вопросы, возникающие в школе.

Значимость школы состоит в том, что там обеспечивается не только учебная деятельность, но и общение со сверстниками, раскрытие способностей и усвоение ценностей [3, с. 5].

Согласно различным исследованиям, невозможность усвоить для себя учебный материал, притеснения и агрессия сверстников – может сформировать у молодежи протест посредством агрессивных действий и приобретения авторитета за счёт нарушения дисциплины [3, с. 6].

Для молодежи важное значение играет общение со сверстниками и взрослыми людьми, поиск своей группы и возможность занять свое место среди

сверстников [4, с. 5]. Однако лица, находящиеся в неблагополучных семьях и в отрицательных отношениях со сверстниками и учителями в школе, нередко находят себя в группе отрицательной направленности, которая вовлекает их как в распитие алкоголя, так и иное делинквентное поведение.

Так, на вопрос, состояла ли молодежь в антисоциальной группе, 72 % отвечают положительно.

Таким образом, на основе изложенного следует сделать следующий вывод, что внешними предикторами делинквентного поведения являются такие особенности социальной обстановки, как: 1) попустительское отношение и равнодушие со стороны близких; 2) проявление физической и психоэмоциональной агрессии по отношению к молодежи; 3) девиантное поведение близких; 4) конфликтные отношения в семье; 5) конфликтные отношения в школе; 6) включение в группу отрицательной направленности; 7) раннее употребление алкоголя молодежью; 8) бродяжничество и уходы из дома.

**Список использованных источников**

1. *Красиков, В. С.* Особенности проявления чувства одиночества подростков с интернет-зависимостью / В. С. Красиков, М. М. Мелихова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Навукова-метадычны часопіс. – Могилев, 2021. – № 2(58). – С. 121–127.

2. *Мелихова, М. М.* Влияние сети интернет на совершение правонарушений несовершеннолетней молодежью: меры профилактического воздействия / М. М. Мелихова // Социально-гуманитарные знания: материалы XIX Респ. науч. конф. молодых ученых и аспирантов, 30 нояб. 2022 г., Минск, – С. 121–125.

3. *Плескачева, Н. М.* Причины и условия делинквентного поведения несовершеннолетних / Н. М. Плескачева, М. М. Мелихова, Е. В. Лемешко // Новости мед.-биол. наук. – 2023. – Т. 23, № 3. – С. 201–205.

4. *Мелихова, М. М.* Эволюция причин и условий делинквентного поведения молодежи / М. М. Мелихова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Истор. и психол. науки: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2023.

**(Дата подачи: 20.02.2024 г.)**

*Е. А. Михеева, Н. М. Плескачева*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*E. A. Mikhejeva, N. M. Pleskachova*
National Institute for Higher Education, Minsk

**УДК 378.14.015.62**

# ПОКАЗАТЕЛИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА

# INDICATORS OF COMMUNICATION COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE FIELD OF TOURISM AND HOSPITALITY

*В статье рассматривается вопрос развития коммуникативных навыков студентов высших учебных заведений в сфере туризма и гостеприимства. Определена важность развития коммуникативной компетентности будущих специалистов данной сферы, описаны методики исследования, проведено исследование (Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) и методика «Способности к самоуправлению в общении» авторства Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова; «Оценка уровня общительности» В. Ф. Ряховского). По результатам исследования выявлен низкий уровень коммуникативной компетентности как у студентов первого курса дневной формы получения образования, так и у выпускников.*

*Ключевые слова: коммуникативные способности; коммуникация; коммуникативная компетентность; студенты.*

*The article deals with the development of communicative skills of university students in the field of tourism and hospitality. The importance of the development of communicative competence of future specialists of this sphere is determined, the methods of research are described, research was conducted (Diagnostics of communicative and organizational aptitudes (KOS-2) and the methodology "Ability for self-government in communication" by N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilova; "Assessment of the level of sociability" by V. F. Ryakhovsky). According to the results of the research the low level of communicative competence is revealed both in the first year students of daytime form of education and in the graduates.*

*Keywords: communicative abilities; communication; communicative competence; students.*

Быстро изменяющиеся общественно-экономические условия требуют более высокого уровня профессиональной компетентности будущих специалистов в сфере туризма и гостеприимства. С увеличением числа туристических организаций усиливается конкуренция между ними. Для достижения более высокой конкурентоспособности необходимо постоянно улучшать качество предоставляемых услуг, адаптироваться к изменениям в ассортименте услуг, завоевывать лояльность клиентов различными методами, следить за современными тенденциями в сфере туризма и гостеприимства, а также предвидеть потребности и интересы клиентов. Все это под-

разумевает повышенные требования к подготовке специалистов со стороны будущих работодателей.

Выпускник учебных заведений, подготавливающих специалистов сферы туризма и гостеприимства, должен обладать широким спектром профессиональных качеств и умений: начиная от жестких навыков и заканчивая не столько узкопрофессиональными, сколько личностными, гибкими навыками. Только наличие всех типов профессиональных навыков позволит выпускникам быть конкурентоспособными и востребованными на современном рынке труда.

Так, в образовательном стандарте высшего образования: «Высшее образование первая ступень специальность 6-05-1013-01 туризм и гостеприимство, квалификация специалист в сфере туризма и гостеприимства», указано, что освоение образовательных программ по специальности 6-05-1013-01 «Туризм и гостеприимство» должно обеспечить формирование следующих универсальных компетенций:

• решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе применения информационно-коммуникационных технологий;

• работать в команде, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные, культурные и иные различия;

• осуществлять коммуникации на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

• обладать современной культурой мышления, гуманистическим мировоззрением, аналитическим и инновационно-критическим стилем познавательной, социально-практической и коммуникативной деятельности, использовать основы философских знаний в непосредственной профессиональной деятельности, самостоятельно усваивать философские знания и выстраивать на их основании мировоззренческую позицию;

• осуществлять коммуникации на белорусском языке для решения задач межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия;

• владеть навыками профессионального общения, ведения деловой переписки на иностранном языке [1].

Таким образом, одно из требований, предъявляемых к туристической индустрии, – наличие у будущего специалиста хорошо развитых гибких навыков, и в первую очередь это готовность и способность к различного рода коммуникациям с потребителями туристического продукта, коллегами, деловыми партнёрами.

Исходя из этого, наиболее значимыми качествами для будущей профессиональной деятельности специалиста сферы туризма и гостеприимства являются коммуникативные компетенции (умения и практическая готовность к деловому и личностному общению и взаимодействию с потенциальными клиентами).

Под коммуникативной компетентностью в сфере туризма понимают способность строить правильные, доверительные отношения с клиентом, партнерами, коллегами, умение выстраивать корректные отношения и под-

держивать длительные профессиональные связи, создавать ситуацию лояльности клиента. Именно коммуникативная компетентность специалиста обеспечивает эффективность работы туристской компании, повышает ее имидж, лояльность клиентов, что увеличивает приток последних и создает условия для продвижения туристского продукта, а значит, повышает конкурентность [2].

В научной литературе встречаются аналитические работы, к примеру, таких авторов, как С. Б. Ожева, М. Н. Раздобарова, Е. А. Столярчук и др. [3; 4; 5], рассматривающие вопросы формирования коммуникативных навыков у будущих специалистов индустрии туризма и гостеприимства. Однако нет исследований, посвященных практической разработке технологий формирования коммуникативных навыков у студентов дневной формы получения образования с учетом их будущей конкретной профессиональной деятельности.

Особенностью профессионального общения в сфере туризма является умение располагать к себе собеседника, корректно вести диалог, уметь слушать, убеждать, креативно подходить к выбору решения возникающей проблемы, задачи, предвидеть и вовремя избегать возможной конфликтной или иной неблагоприятной ситуации и т. д. – все это составляющие профессиональной коммуникации.

Цель исследования – определить уровень коммуникативных способностей студентов и выпускников высших учебных заведений в сфере туризма и гостеприимства на примере Института менеджмента спорта и туризма УО «Белорусский государственный университет физической культуры».

Исследование проводилось на базе Института менеджмента спорта и туризма УО «Белорусский государственный университет физической культуры» (далее – ИМСиТ).

В ИМСиТ были опрошены:

• одна группа первого курса дневной формы получения образования (15 респондентов);

• выпускники курса (21 респондент).

Для определения уровня навыков коммуникации среди студентов и выпускников ИМСиТ были использованы методики:

Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов). Данная методика помогает выявлять коммуникативные и организаторские склонности личности, такие как умение четко и быстро устанавливать деловые и дружеские контакты с людьми, стремление расширять свои контакты, активное участие в групповых мероприятиях, умение влиять на людей, стремление проявлять инициативу и пр.

Способность – это возможность достижения высокого уровня мастерства в определенном виде человеческой деятельности. Принято выделять общие и специальные способности. Общие способности необходимы для широкого круга занятий, к ним относятся: внимательность, сообразительность, целеустремленность, работоспособность и т. д. Коммуникационные

и организаторские способности также принято относить к специальным способностям, однако именно эти способности играют важную роль в профессиональном росте человека, особенно среди профессий, связанных с активной коммуникацией [6].

Доказано, что способности человека не являются врожденными, и их можно развивать. Дети не рождаются с готовыми способностями, а лишь с определенными задатками, которые являются всего лишь природными предпосылками развития способностей. Однако врожденные задатки никогда не предопределяют точное развитие конкретных способностей, каким образом на основании одних и тех же задатков у детей могут возникнуть разные способности, развитие и становление которых зависит от множества различных факторов, таких как среда развития ребенка, установки в семье и т. д. [7]. Таким образом, создавая определенные условия, мы можем развивать необходимые нам способности, в первую очередь это касается коммуникационных и организаторских способностей, так как они определяют возможности профессионального роста ряда специальностей.

Методика «Способности к самоуправлению в общении» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов). Данная методика предназначена для определения мобильности и адаптивности в различных ситуациях общения и коммуникации. Нами была выбрана данная методика потому, что ее авторы выделяют три уровня развития способности к самоуправлению в общении:

• низкий уровень – ригидность и отсутствие гибкости в общении. Это характерно для объектной позиции в общении и для объект-субъектного и объект-объектного типов взаимодействия с коммуникативной средой;

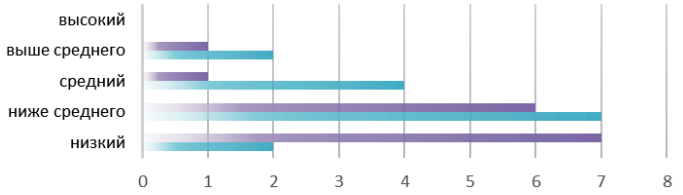
• средний уровень – потребность в общении с самим собой и в то же время склонностью к партнерству в общении, что может проявляться в зависимости от конкретной ситуации. Таким образом, мы имеем дело с чередованием то субъектной, то объектной позиции в коммуникации;

• высокий уровень – активная и гибкая позиция в общении, готовность к диалогу и способность менять стиль общения в зависимости от конкретной ситуации. Данная характеристика соответствует субъект-объектному, а также субъектсовместному и субъект-порождающему типам взаимодействия с коммуникативной средой [6].

Оценка уровня общительности (В. Ф. Ряховский). В психологии общительность – это умение налаживать профессиональные и личные контакты с другими. Общительность является системным свойством личности, включающим как мотивационно-смысловые, так и регуляторно-динамические переменные. В данной статье общительность рассматривается как общепрофессиональное свойство личности, которое является ведущим в профессиях типа «человек – человек», например, в сфере туризма и гостеприимства. В этих видах деятельности общительность во многом обеспечивает успешность профессиональной деятельности, ее результативность, а также конкурентоспособность [6].

Методика В. Ф. Ряховского на определение уровня общительности выявляет индивидуальную степень этой характеристики и распределяет испытуемых по уровням от «совершенно замкнутый» до «излишне коммуникабельный». Стоит отметить, что замкнутость встречается гораздо чаще, чем чрезмерная разговорчивость [8].

По результатам проведенного исследования установлено, что среди студентов первого курса дневной формы получения образования ИМСиТ показатель коммуникации у 47 % (7 респондентов) ниже среднего, а также у 47 % студентов показатель организаторских склонностей находится на низком уровне (рис. 1).




| | низкий | ниже среднего | средний | выше среднего | высокий |
|---|---|---|---|---|---|
| Организаторские склонности | 7 | 6 | 1 | 1 | |
| Коммуникационные склонности | 2 | 7 | 4 | 2 | |

*Рис. 1.* **Результаты методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности среди студентов первого курса дневной формы получения образования ИМСиТ**

Сформированной потребности в коммуникации мы не обнаружили ни у одного испытуемого. Данная методика позволяет выявить умения быстро и четко устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремление к расширению сферы контактов, участия в общественных и групповых мероприятиях, умения влиять на людей, стремление проявлять инициативу. Таким образом, полученные нами данные свидетельствуют о том, что студенты не готовы к качественному выполнению работы, связанной с коммуникацией.

Что касается показателя самоуправления в общении, то у 93 % студентов первого курса наблюдается средний уровень самоуправления в общении, что недостаточно для конструктивного ведения деловой коммуникации, и зависит от конкретной ситуации.

При определении уровня общительности, установлено что:

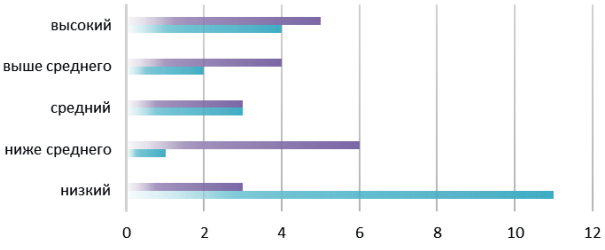
• 40 % студентов первого курса имеют «весьма общительный уровень коммуникации» – они любопытны, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, что иногда вызывает раздражение окружающих, охотно знакомятся с новыми людьми, любят бывать в центре внимания, нико-

му не отказываете в просьбах, хотя не всегда могут их выполнить. Таким людям недостает усидчивости и терпения. Следовательно, данный уровень коммуникации не подходит для работы в сфере туризма и гостеприимства;

• 27 % – нормальный уровень коммуникации – активно слушают интересного собеседника, терпеливы в общении с другими, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости, идут на встречу с новыми людьми. Именно этот уровень является оптимальным для профессионалов в сфере туризма и гостеприимства;

• 20 % – чрезмерно активная коммуникация – такие люди охотно берут слово по любому вопросу, даже имея о нем лишь поверхностное представление, берутся за любое дело и часто не доводят его до конца. По этой причине другие люди (руководство, клиенты, коллеги) относятся к ним с недоверием и сомнением.

Что касается выпускников дневной формы получения образования ИМСиТ, то 52 % студентов имеют низкий уровень коммуникативных способностей, и у 29 % студентов организаторские склонности ниже среднего уровня (рис. 2).




| | низкий | ниже среднего | средний | выше среднего | высокий |
|---|---|---|---|---|---|
| Орагнизаторские склонности | 3 | 6 | 3 | 4 | 5 |
| Коммуникационные склонности | 11 | 1 | 3 | 2 | 4 |

*Рис. 2.* **Результаты методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей личности среди выпускников дневной формы получения образования ИМСиТ**

Однако, по сравнению со студентами первого курса, выделяется группа среди испытуемых с высоким уровнем коммуникационных склонностей (19 % опрошенных) и высоким уровнем организаторских склонностей (24 %), что говорит об уже сформированной потребности в коммуникативной и организаторской деятельности (рис. 3–4).

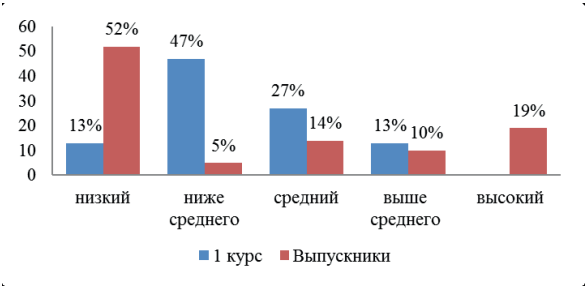



*Рис. 3.* **Сравнение коммуникационных склонностей выпускников и студентов первого курса дневной формы получения образования и ИМСиТ**

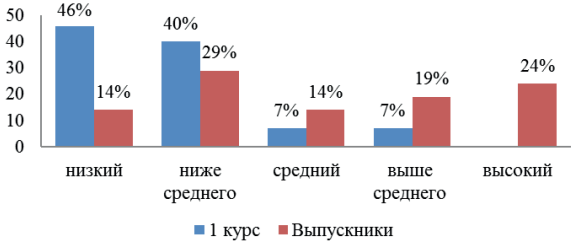



*Рис. 4.* **Сравнение организаторских склонностей выпускников и студентов первого курса дневной формы получения образования и ИМСиТ**

Тем не менее, общий уровень коммуникативных способностей группы исследуемых студентов остается на низком уровне. По мнению ряда авторов, низкий уровень коммуникативных способностей обусловлен интроверсией, доминированием индивидуалистической и прагматической направленности, а также таким мотиватором аффилиации, как страх отвержения, блокирующий активность в общении. Кроме того, такие показатели свидетельствуют о чрезмерном давлении требований социума и чрезмерном внешнем социальном контроле, который и блокирует коммуникативную активность [9; 10].

76 % выпускников дневной формы получения образования ИМСиТ имеют средний уровень самоуправления в общении, у 14 % – низкий уровень и только у 10 % – высокий. Таким образом, лишь меньшая часть выпускников обладает достаточным для качественной трудовой деятельности по типу «человек – человек» уровнем самоуправления в общении.

Далее рассмотрим уровни общительности выпускников:

57 % выпускников дневной формы получения образования ИМСиТ весьма общительны, однако, как было указано ранее, данный уровень не способствует качественной профессиональной коммуникации;

29 % испытуемых имеют нормальный уровень общительности (рис. 5).

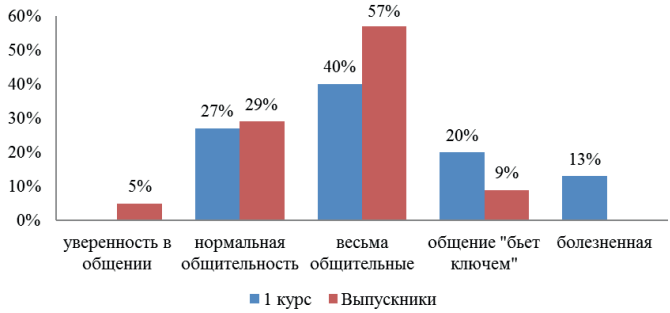



*Рис. 5.* **Сравнение уровня общительности выпускников и студентов первого курса дневной формы получения образования и ИМСиТ**

Исследование позволило выявить проблемы в сфере коммуникативных навыков, организаторских способностей и уровня самоуправления в общении как среди студентов первого курса, так и выпускников дневной формы получения образования ИМСиТ. Наблюдается недостаточная готовность к эффективному общению, особенно в контексте деловой коммуникации. Полученные данные говорят о необходимости разработки и внедрения дополнительных образовательных программ, направленных на улучшение коммуникативных и организаторских навыков студентов, что будет способствовать их успешному вступлению в профессиональную среду.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

Коммуникативные способности как среди студентов первого курса, так и среди выпускников дневной формы получения образования ИМСиТ находится на недостаточном уровне.

Наблюдается некоторая тенденция в развитии коммуникативных способностей студентов в процессе обучения, однако в целом показатель остается на низком уровне. Так, если сравнивать коммуникационные склонности, то среди студентов первого курса не выявлен ни один студент, обладающий высоким уровнем коммуникационных склонностей. При этом доля высокого уровня коммуникационных склонностей среди выпускников составила 19 %.

В целом, результаты исследования указывают на необходимость более глубокого внимания к развитию коммуникативных навыков студентов, особенно в контексте требований современной сферы туризма и гостеприимства.

**Список использованных источников**

1. Образовательный стандарт высшего образования (ОСВО 6-05-1013-01-2023) Высшее образование. I ступень. Специальность 6-05-1013-01 Туризм и гостеприимство. Квалификация Специалист. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 01.08.2023 № 219.

2. *Ожева, С. Б.* Профессионализация будущих специалистов туристской отрасли посредством взаимодействия образовательных структур и работодателей / С. Б. Ожева, Б. К. Джабатырова, Е. Ю. Липилина // Инновационные направления развития в образовании, экономике, технике и технологиях: всерос. науч.-практ. конф.: сб. ст. – Ставрополь: Ставроли, 2019. – С. 35–40.

3. *Вихор, Д. А.* Технология формирования коммуникативной компетенции у будущих бакалавров туризма / Д. А. Вихор, С. Н. Бегидова, А. Б. Медников // Вестник АГУ. – 2020. – № 1 (253). – С. 20–24.

4. *Раздобарова, М. Н.* Инновации формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов / М. Н. Раздобаров, О. Б. Капичникова // Вестник ЮУрГГПУ. – 2012. – № 9. – С. 128–137.

5. *Столярчук, Е. А.* Коммуникативные особенности менеджеров туристской фирмы // Вестник СПбГУ. – 2011. – № 1. – С. 99–104.

6. *Фетискин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., Саратов: Вузовское образование, 2014. – 390 с.

7. *Михайличенко, В. Е.* Психология развития личности: монография / В. Е. Михайличенко. – Х.: НТУ «ХПИ», 2015. – 388 с.

8. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога: практическое пособие / Е. И. Рогов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 412 с.

9. *Волк, М. И.* Становление уверенности общительности студентов в период первых трех лет обучения в вузе / М. И. Волк, А. Р. Акимова // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2011. – № 3. – С. 46–50.

10. *Медникова, А. А.* Особенности структуры коммуникативных способностей старших подростков / А. А. Медникова // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 2 (80). – С. 120–123.

**(Дата подачи: 23.02.2024 г.)**

*А. А. Морозов*
Военная академия Республики Беларусь, Минск

*A. Morozov*
Military Academy of the Republic of Belarus, Minsk

**УДК 159.9.075**

# ПРАВОВАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ

# LEGAL AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CULTURE AS THE BASIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF OFFICERS

*Представлены результаты исследования взаимосвязей правовой культуры (как совокупности проявлений различных видов правосознания) с общим и парциальными показателями психолого-педагогической культуры, базисными убеждения и личностными свойствами младших офицеров. Установлено, что правовая и психолого-педагогическая культура взаимосвязаны и имеют общий, интегрирующий ценностно-смысловой компонент, в качестве которого выступают базисные убеждения офицеров о справедливости окружающего мира и возможности контроля происходящих с ними событий. Кроме того, показаны особенности военнослужащих с позитивным и негативным отношением к праву.*

*The results of a study of the relationships between legal culture (as a set of manifestations of various types of legal consciousness) with general and partial indicators of psychological and pedagogical culture, basic beliefs and personal properties of junior officers are presented. It has been established that legal and psychological-pedagogical culture are interconnected and have a common, integrating value-semantic component, which is the basic beliefs of officers about the justice of the world around them and the possibility of controlling the events that happen to them. In addition, the characteristics of military personnel with positive and negative attitudes towards the law are shown.*

*Keywords: legal culture; psychological and pedagogical culture; officers; basic beliefs; personal properties; relationship.*

Современные тенденции развития общества, выражающиеся, в том числе, в ускорении социальных процессов, предъявляют новые требования к качеству подготовки управленческого персонала. Указанное относится и к офицерскому составу, одна из основных задач которого – осуществление грамотного и эффективного руководства воинским коллективом. Кроме того, обязанностью любого командира является обучение и воспитание подчиненных, что подразумевает наличие высокого уровня развития психолого-педагогической и правовой культур, формируемых в процессе профессиональной подготовки в условиях учреждения образования.

В рамках данной статьи более подробно остановимся на рассмотрении правовой культуры. Психолого-педагогическая культура будет раскрыта

опосредованно, через анализ взаимосвязей различных видов правосознания с общим показателем и парциальными компонентами указанного вида культуры.

Правовая культура представляет самостоятельную научную проблему с середины 70-х годов XX века [1]. В отечественной науке она являлась предметом исследования ряда ученых (Д. С. Безносов, П. П. Вострикова, Н. Н. Вопленко, И. А. Демидова, В. П. Сальникова и др.). Вместе с тем не выработан единый подход в ее понимании. Так, П. П. Вострикова предлагает рассматривать правовую культуру как положительный тип отношения к праву и правовым явлениям, который отражается в жизни людей [2]. Н. Н. Вопленко под правовой культурой понимает совокупность правовых ценностей, выработанных человечеством и отражающих его развитие [3]. С точки зрения В. П. Сальникова, правовая культура общества представляет собой особое социальное явление, охватывающее систему элементов юридической надстройки в их реальном функционировании в направлении прогрессивного развития общества и личности. Кроме того, ученый отмечает, что правовую культуру «всегда следует связывать с оценкой уровня знаний и понимания, с развитостью взглядов, представлений, убеждений, настроений, чувств людей относительно права, законности и с практическим поведением субъектов. Другими словами, правовая культура – это единство правовых знаний, оценок и поведения» [4, с. 99]. Поскольку правовая культура общества определяет правовую культуру личности, можно констатировать, что в основе последней лежит система взглядов, представлений, оценок людей (или отдельного человека) о действующем праве и о том, каким оно должно быть. Такая система определяется В. П. Сальниковым как правосознание. Иначе говоря, именно правовое сознание и его виды составляют основу правовой культуры и в общем отражают отношение личности к праву. В рамках данной работы мы придерживаемся аналогичной позиции и будем понимать под правовой культурой правосознание в единстве с формами его проявления.

Психолого-педагогическая культура, в свою очередь, рассматривается нами через концептуальную модель психологической культуры в трактовке В. В. Семикина [5]. С позиции автора психологическая культура проявляется в характере форм социального взаимодействия людей и служит его регулятором. Как интегральное психическое образование она имеет целостную, сложную, иерархическую и многокомпонентную структуру.

Итак, **цель** нашего исследования – установление связей правовой культуры как совокупности проявления различных видов правосознания, с психолого-педагогической культурой, базисными убеждениями, а также коммуникативными, когнитивными и эмоциональными личностными свойствами по опроснику Р. Б. Кеттелла. Контингент испытуемых включал 296 военнослужащих (курсанты и сержанты выпускных курсов учреждения образования «Военная академия Республики Беларусь» и младшие офицеры различных подразделений Вооруженных Сил).

В ходе исследования применялись следующие методики:

1. Психологический тест «Отношение к праву». Разработан Д. С. Безносовым и позволяет изучить основные виды правосознания как базис правовой культуры, отражающий социальные установки и отношение личности к праву [6]. В опроснике выделяется восемь шкал (по количеству видов правосознания), которые представляют континуум от положительного к отрицательному отношению: правовой реализм, правовой идеализм, правовой конформизм, правовой фетишизм, правовой инфантилизм, правовой скептицизм, правовой цинизм и правовой нигилизм. При этом правовой реализм рассматривается как единственно нормальный вид зрелого правосознания.

2. Методика «Психологическая культура личности» (О. И. Мотков). Направлена на диагностику силы шести видов психологических стремлений (шкала А) и оценку степени полноты их осуществления в повседневной жизнедеятельности (шкала Б). Психологическая культура в целом является усредненным значением результата обеих шкал [7].

3. «16-факторный личностный опросник» Р. Б. Кеттелла (форма С) [8]. Предназначен для изучения черт личности, которые выступают в качестве факторов, определяющих поведение конкретного человека.

4. «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман [9] (в адаптации и рестандартизации М. А. Падун и А. В. Котельниковой [10]).

5. Опросник «*Рефлексивность*» А. В. Карпова [11]. Направлен непосредственно на диагностику рефлексивности как психического свойства.

6. Анкета для младших офицеров, с помощью которой они самостоятельно производили оценку собственных психолого-педагогических и правовых компетенций, а также анкета экспертной оценки качеств младших офицеров, связанных с рассматриваемой проблемой.

Для обработки результатов и их статистического анализа использовался коэффициент корреляции r-Пирсона.

Основной гипотезой в рамках представленной работы выступило предположение о том, что правовые и психолого-педагогические компетенции, как проявления (виды) общей культуры, образуют единый комплекс связей, то есть взаимосвязаны друг с другом. При этом в основе каждого из указанных видов культуры лежат базисные убеждения, отражающие стержневой, интегрирующий ценностно-смысловой компонент культуры. Кроме того, предполагалось наличие ряда специфичных корреляций (в зависимости от вида культуры) с коммуникативными, когнитивными и эмоциональными личностными свойствами младших офицеров.

Взаимосвязи видов правосознания с личностными свойствами, базовыми убеждениями и рефлексивностью младших офицеров раскроем через корреляции двух видов правового сознания (правового реализма и нигилизма) как наиболее существенных и отражающих крайние формы отношения (позитивное и негативное соответственно) к праву и уровни сформированности правовой культуры.

Правовой реализм показал множественные положительные связи со всеми субшкалами по опроснику базисных убеждений (от 0,37 с доброжелательностью окружающего мира до 0,51 ($p < 0,01$ в обоих случаях) с убеждением о контроле. Также положительные связи, но несколько меньшей силы были выявлены как с парциальными шкалами (и их субшкалами) психологической культуры, так и с ее общим показателем (от 0,13 ($p < 0,05$) с творческим поведением по шкале А до 0,27 ($p < 0,01$) с самопознанием по шкале Б и средним показателем по этой же шкале). В данном случае стоит отметить, что несколько большая сила связей наблюдается с показателями, отражающими степень реализации психологических стремлений в повседневной жизнедеятельности, то есть с поведенческим компонентом психологической культуры.

Значимые связи положительной направленности установлены между правовым реализмом и рядом личностных свойств младших офицеров (с факторами C, G, H, $Q_1$ и $Q_3$, от 0,12 ($p < 0,05$) с аналитичностью мышления ($Q_1$) до 0,25 ($p < 0,01$) с высоким самоконтролем ($Q_3$)). Специфичной является слабая положительная корреляция с общительностью (А) ($r = 0,13$; $p < 0,05$) и, напротив, отсутствие связи с самооценкой младших офицеров. Кроме того, выявлена умеренная положительная взаимосвязь рассматриваемого вида правосознания с рефлексивностью офицеров как их способностью к самовосприятию содержания собственной психики и анализу результатов своей деятельности, а также пониманию психики других людей в ситуации выполненной или предстоящей работы ($r = 0,41$; $p < 0,01$). Также в ходе корреляционного анализа посредством интеркорреляций в целом подтверждена направленность видов правового сознания. Так, правовой реализм положительно связан с идеализмом и конформизмом (0,59 и 0,26 ($p < 0,01$ в обоих случаях) соответственно), а отрицательно – с инфантилизмом, нигилизмом, скептицизмом и цинизмом (от 0,25 с первым до 0,41 с четвертым ($p < 0,01$)). Спецификой нашей выборки, по сравнению с исследованием Д. С. Безносова, является отсутствие связи правового реализма с фетишизмом и более устойчивая отрицательная связь не с нигилизмом, а с цинизмом [1].

Таким образом, правовой реализм как нормальный зрелый вид правосознания, отражающий положительное отношение к праву и его нормам в обществе, а также готовность следовать им, положительно связан с психолого-педагогической культурой, базисными убеждениями и рядом личностных свойств, позволяющих в целом констатировать, что для младших офицеров с высоким уровнем этого вида правосознания характерны эмоционально-волевые черты, позволяющие предположить наличие у них высокого «супер-эго», которое свидетельствует о зрелости эмоций, устойчивости интересов, развитом чувстве ответственности, высоком контроле эмоций и поведения [8, с. 34]. Люди с высокими показателями по этому фактору часто являются официальными лидерами. Вместе с тем выявлена определенная специфика правовой культуры в сравнении с психолого-педагогической. В первую очередь это положительная связь с рефлексивностью, а также отсутствие

отрицательной взаимосвязи с тревожностью (O) и конформизмом ($Q_2$) и ее наличие с расслабленностью, вялостью и апатичностью ($Q_4$).

Полученные результаты позволяют верифицировать обе выдвинутые нами гипотезы. Кроме того, наибольшая сила из всех выявленных связей правового реализма с базисными убеждениями согласуется с положением автора опросника (Д. С. Безносова) о ведущей роли в формировании отношения к праву, то есть правового сознания, системы ценностей личности. При этом позитивное отношение к праву положительно связано с ценностями общества, а негативное – отрицательно. В контексте полученных результатов стоит также подчеркнуть, что, несмотря на отсутствие прямой связи рефлексивности с общим показателем психологической культуры, можно предполагать их опосредованную взаимосвязь, медиатором которой будет выступать правовой реализм. Следует прокомментировать и наибольшую по силе корреляцию правового реализма с базисным убеждением о контроле. По нашему мнению, это свидетельствует о том, что именно убеждение человека в том, что он может контролировать происходящие с ним события, лежит в основе доверительного, а шире – положительного отношения ко всей системе правового регулирования общественной жизни.

Установлены положительные связи правового нигилизма с такими личностными свойствами как подозрительность (L), тревожность (O), нонконформизм ($Q_2$) и напряженность ($Q_4$) (от 0,19 с нонконформизмом до 0,29 ($p < 0,01$) с напряженностью). Кроме того, выявлена положительная корреляция с собственной оценкой психолого-педагогических знаний по анкетному опросу ($r = 0,19$; $p < 0,01$). Также положительно правовой нигилизм интеркоррелирует с правовыми скептицизмом, цинизмом, инфантилизмом, фетишизмом и конформизмом (от 0,15 ($p < 0,05$) с последним до 0,71 ($p < 0,01$) с первым). Очевидно, что подобный результат позволяет предположить, что такие виды правового сознания как фетишизм и конформизм являются скорее нейтральными или переходными формами (в континууме положительно-отрицательно), чем отражающими позитивное отношение к праву. При этом правовой нигилизм в нашей выборке оказался сильнее связан с правовым скептицизмом, нежели с цинизмом, что в определенной степени расходится с теоретической моделью автора опросника, согласно которой скептицизм отражает равнодушие к праву, в то время как цинизм – отрицательное отношение [1]. По нашему мнению, полученный результат обусловлен исключительно спецификой выборки исследования, что не будет являться характерным для других выборок (например, гражданских специалистов).

Выявлены множественные отрицательные корреляции правового нигилизма с субшкалами базисных убеждений (от –0,34 с удачей до –0,43 ($p < 0,01$) с доброжелательностью окружающего мира). Данный вид правосознания отрицательно связан как с парциальными показателями психолого-педагогической культуры, включая общие значения по шкалам А и Б, так и с ее общим показателем (от –0,13 ($p < 0,05$) с психической саморегуляцией по шкале психологических стремлений до –0,27 ($p < 0,01$) с конструктив-

ностью в делах по шкале степени полноты реализации стремлений). Стоит отметить, что большие по силе связи выявлены со шкалой Б, отражающей осуществление психологических стремлений в поведении. Также выявлен ряд отрицательных корреляций с коммуникативными (A, G, H), когнитивными (N) и эмоционально-волевыми (C, I, $Q_3$) личностными свойствами по опроснику Р. Б. Кеттелла (от –0,13 ($p < 0,05$) с социальной смелостью (H) до –0,26 ($p < 0,01$) с высоким самоконтролем ($Q_3$)). Кроме того, установлены отрицательные взаимосвязи правового нигилизма с самооценкой (MD) младших офицеров ($r = –0,21$; $p < 0,01$) и оценкой их качеств экспертами ($r = –0,54$; $p < 0,01$).

Обобщение результатов множественных и разнонаправленных связей правового нигилизма позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, совокупность положительных и отрицательных корреляций с рядом личностных качеств (C, H, L, O, $Q_3$ и $Q_4$) полностью согласуется с выделенным Р. Б. Кеттеллом фактором второго порядка QII (тревожность-приспособленность). Данный вторичный фактор выступает в качестве показателя личностного уровня тревожности. Его содержательные компоненты разбиты на две группы: факторы, описывающие эмоциональные переживания (H, L, O, $Q_4$), и факторы контроля над эмоциями и поведением (C и $Q_3$). Другими словами, для младших офицеров с высоким уровнем правового нигилизма характерна высокая личностная тревожность как свойство, а также чрезмерные эмоциональные переживания и слабый уровень контроля за собственными эмоциями и поведением. Кроме того, сочетание противоположных корреляций с факторами G и $Q_2$ предполагает проявление нонконформных реакций в социальном поведении личности и может выражаться в чрезмерной самостоятельности, противопоставлении себя группе, а в крайних формах – противоправном поведении. Во-вторых, отрицательные корреляции с первичными факторами C, $Q_3$ и G свидетельствуют о низком «супер-эго», что присуще импульсивным и конфликтным личностям. В-третьих, в основе формирования крайне негативного отношения к праву и его значимости для регулирования общественных отношений лежат убеждения о несправедливости окружающего мира и невозможности контролировать происходящие с личностью события. В-четвертых, можно предполагать, что экспертные оценки младших офицеров больше соотносятся с поведенческим и аффективным, нежели когнитивным компонентом. Наконец, в-пятых, отрицательные корреляции с фактором N и самооценкой, а также положительная с собственной оценкой офицерами психолого-педагогических знаний по анкете могут свидетельствовать о низком уровне самосознания в структуре личности и сниженных аналитических способностях.

Таким образом, в ходе проведенного исследования верифицирована гипотеза об общности различных видов культур (правовой и психолого-педагогической). Интегрирующим, стержневым компонентом в их структуре является ценностно-смысловой, отражаемый в базисных убеждениях

о справедливости окружающего мира и возможности контроля событий, происходящих с человеком.

**Список использованных источников**

1. *Безносов, Д. С.* Отношение к праву как проявление правового сознания курсантов вузов МВД РФ: дис. … канд. психол. наук: 19.00.06 / Д. С. Безносов. – СПб., 2004. – 234 л.

2. *Востриков, П. П.* Теория государства и права: конспект лекций / П. П. Востриков. – Н. Новгород: Гладкова, 2002. – 297 с.

3. *Вопленко, Н. Н.* Правосознание и правовая культура: учеб. пособие / Н. Н. Вопленко. – Волгоград: ВолГУ, 2000. – 52 с.

4. *Сальников, В. П.* Социалистическая правовая культура. Методологические проблемы / В. П. Сальников; под ред. Н. И. Матузова. – Саратов: Сарат. ун-т, 1989. – 144 с.

5. *Семикин, В. В.* Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.07 / В. В. Семикин; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2004. – 48 с.

6. *Безносов, Д. С.* Правовое сознание: структура, содержание, виды / Д. С. Безносов // Вестн. Санкт-Петерб. ун-та: Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 59–70.

7. *Мотков, О. И.* Психологическая культура личности: методика [Электронный ресурс] / О. И. Мотков. – Режим доступа: http://www.ucheba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psihollichnost/m_kyltura_4.htm. – Дата доступа: 15.09.2020.

8. *Капустина, А. Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – СПб.: Речь; М.: Ин-т психотерапии и клин. психологии, 2001. – 112 с.

9. *Janoff-Bulman, R.* Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Application of the schema construct / R. Janoff-Bulman // Social Cognition. – 1989. – Vol. 7, № 2. – P. 113–136.

10. *Падун, М. А.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Психол. журн. – 2008. – Т. 29, № 4. – С. 98–106.

11. *Карпов, А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психол. журн. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45–57.

**(Дата подачи: 22.02.2024 г.)**

*И. В. Платонова*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*I. V. Platonova*
National Institute for Higher Education, Minsk

**УДК 159.923.2**

# РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ

# DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-ATTITUDE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING AT A HUMANITARIAN UNIVERSITY

*Статья посвящена описанию результатов исследования профессионального самоотношения студентов в процессе обучения в гуманитарном вузе. Выявлены детерминанты психологических аспектов, которые влияют на профессиональную идентичность студентов, их самооценку как специалистов, а также факторы формирования профессиональной идентичности.*

*Ключевые слова: профессиональное самоотношение; профессиональная востребованность студентов; самоуважение в профессии; профессиональная идентичность; самоэффективность в профессии; психологические детерминанты.*

*The article is devoted to describing the results of a study of the professional self-attitude of students in the process of studying at a humanitarian university. Determinants of psychological aspects that influence the professional identity of students, their self-esteem as specialists, as well as factors in the formation of professional identity have been identified.*

*Keywords: professional self-attitude; professional demand for students; self-esteem in the profession; professional identity; self-efficacy in the profession; psychological determinants.*

Вопросы значимости предмета исследования профессионального самоотношения студентов вуза становятся более актуальными из-за увеличения требований к профессионализму. Одним из ключевых факторов успешной адаптации молодого специалиста в профессию заключается в его профессиональной идентичности. Этот термин подразумевает индивидуализированное отождествление с определенной социальной группой, когда человек выбирает то, что соответствует его ценностям. Формирование профессиональной идентичности включает в себя следующие ключевые аспекты: развитие стойкого интереса к профессии; накопление знаний, навыков, опыта работы и личностных качеств, необходимых для успешного освоения профессии; цельное понимание собственного профессионального развития с эмоционально-ценностным отношением к себе как представителю данной профессии. Недостаток уверенности у молодых людей в правильности выбора профессии и сомнения в своих способностях для освоения выбранной сферы иногда затрудняют разработку стратегии профессионального разви-

тия, требуя педагогической поддержки в процессе формирования их профессиональной идентичности и самоотношения.

Особое значение в формировании профессионального самоотношения будущих специалистов придается периоду обучения в высшем учебном заведении, так как именно в это время происходит усвоение требований и ценностей профессии, а также формирование адекватной самооценки в профессиональном и личностном плане.

В ходе обучения и после его завершения основное внимание уделяется компетенциям, с акцентом на профессиональные знания, навыки и личностные качества. При этом не учитывается состояние профессиональной идентичности, отражающее индивидуальное отношение к профессии. Основная задача исследования заключается в выявлении сущности, структуры и содержания психологических факторов, влияющих на профессиональную идентичность студентов, их отношение к себе как к профессионалу, а также в разработке целостной модели формирования профессиональной идентичности будущих специалистов на основе теоретических основ, принципов и условий ее развития в период обучения в университете.

Качественно-количественный и статистический анализ результатов эмпирического исследования на предмет изучения подлинных представлений субъекта о Себе, собственном, а не навязанном пути развития, а также отношения к Себе как к профессионалу реализовавшему свой потенциал и оценивающему его результаты. Данное исследование также охватывало анализ содержания, структуры и функций идентичности личности в контексте ее профессиональной деятельности при помощи определенных инструментов. «Методика исследования профессиональной идентичности» (МИПИ) Автор: Л. Б. Шнейдер (2007) [4, с. 39], методика «Профессиональная востребованность личности» [2, с. 40] (ПВЛ). Авторы: Е. В. Харитонова, А. Б. Ясько (2009), методика «Опросник профессионального самоотношения личности» (ОПС) Автор: К. В. Карпинский (2010) [1, с. 140] у студентов младших и старших курсов представляющих выборку бакалавриата гуманитарного вуза в количестве 50 человек, проводился на основе результатов процедуры кросстабулирования и U-критерия Манна – Уитни, реализованных в системе STATISTICA 8.0. На основе данных кросстабулирования и сравнительного анализа преобладания показателей по изучаемым признакам были сделаны выводы по выборке студентов младших и старших курсов гуманитарного вуза.

Преждевременная идентичность возникает, когда человек не совершал самостоятельных жизненных выборов, и его идентичность не осознается; скорее это форма навязанной идентичности. Преждевременная идентичность связана с высоким уровнем авторитарности и низкой самостоятельностью. Согласно результатам кросстабуляции, преждевременная идентичность не выявлена среди студентов младших курсов и только у одного (2 %) – старших курсов.

Лица с диффузной идентичностью, или преждевременной идентичностью, проявляют меньшую интеллектуальную самостоятельность, особен-

но при решении сложных задач в стрессовых ситуациях. Представители первой категории чувствуют себя ограниченными, в то время как вторые склонны отстраняться от процесса. Диффузная идентичность характеризуется отсутствием ясных целей, ценностей и убеждений, а также нежеланием активно формировать их.

Характеристиками диффузной идентичности являются средняя степень неудовлетворенности собой, сомнения в своих способностях, а также потеря интереса к своему внутреннему миру. Что касается показателей диффузной идентичности, то данный критерий имеет место быть у 6 (12 %) студентов младших курсов по сравнению с 2 (4 %) студентами старших курсов.

Псевдопозитивная идентичность представляет собой постоянное отрицание уникальности личности или ее чрезмерное подчеркивание, нарушение механизмов идентификации и обособления, а также жесткое неприятие критики. Некоторые случаи псевдопозитивной идентичности могут рассматриваться как гиперидентичность из-за полного поглощения объектом или субъектом стремления достичь цели любыми средствами. Наибольший процент псевдопозитивной идентичности пришелся на 9 студентов младших курсов, что составило 18 % от всей выборки испытуемых участвовавших в исследовании и 7 (14 %) – старших курсов [4, с. 39].

Таким образом, распределение значений уровня сформированности статуса профессиональной идентичности, согласно методике МИПИ, практически одинаково как среди студентов младших, так и среди студентов старших курсов, что также было подтверждено на статистическом уровне посредством U-критерия Манна – Уитни, который указал на незначительные (на уровне тенденции) различия в показателях по данному критерию ($U = 216,5$; $p = 0,1$).

Показатели «самоуважения в профессии» в изучении психологических детерминант и функции самоотношения личности как субъекта профессии согласно результатам опросника профессионального самоотношения личности (ОПС) [1, с. 140] у испытуемых исследуемой выборки распределись практически одинаково, как среди старших, так и младших студентов. И, хотя и незначительно, но все-таки наибольший процент здесь приходится на студентов младшего курса, из которых 11 (22 %) получили средний и 13 (26 %) высокий уровни показателя «самоуважение в профессии». Среди старших курсов бакалавриата средний уровень диагностирован у 12 (24 %) и высокий – у 9 (18 %) студентов. Данные различия по признаку «самоуважение в профессии» выявлены лишь на уровне тенденции к статистически значимым, с незначительным преобладанием его показателей у студентов младшего курса ($U = 234,5$; $p = 0,1$).

Показатель «самоэффективность в профессии» распределился следующим образом. Среди младших курсов бакалавриата высокий уровень у 15 (30 %), средний у 9 (18 %) и низкий уровень лишь у одного (2 %) студента младшего курса, в то время как среди старших курсов большинство 16 (32 %) студентов имеют показатели средний уровень самоэффективно-

сти в профессии, и соответственно у 5 (10 %) низкие и у 4 (8 %) высокие уровни по данному критерию.

Итак, различия по признаку «самоэффективность» выявлены на уровне высоко значимых, со значительным преобладанием его показателей у студентов младшего курса ($U = 128$; $p < 0{,}0005$). В контексте настоящей методики данный показатель рассматривается как способность человека осознанно использовать свои индивидуальные качества для решения противоречий и достижения успеха в профессиональной сфере, а также для стимулирования личностного роста. Высокий уровень самоэффективности характеризует подлинного субъекта, который понимает и успешно применяет законы взаимодействия в профессиональной деятельности и важные профессиональные качества личности [1, с. 140].

При изучении психологической природы и содержания профессионального самосознания личности выделяется детерминанта «внутренняя конфликтность профессионального самосознания». Этот инструмент объективно отражает тенденцию испытуемого к разногласиям между профессиональными требованиями и личными возможностями. В психологическом плане этот конфликт проявляется через чувства ненужности, бесполезности, никчемности, недоверия к себе как к специалисту, сомнения в правильности выбора профессии и несоответствия условиям и т. д. Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения в большей степени характерна для студентов старшего, нежели младшего курса. Так, высокий уровень согласно результатам кросстабуляции у 9 (18 %) старших и 3 (6 %) младших, средний уровень у 13 (26 %) старших и 15 (30 %) младших и низкий уровень у 3 (6 %) старших и 7 (14 %) младших курсов. Таким образом, показатель «внутренняя конфликтность» наблюдается больше у студентов старших курсов ($U = 163$; $p < 0{,}005$), согласно высоко значимым различиям U-критерия Манна – Уитни. Следует отметить, что высокие оценки по данному опроснику указывают на профессионально-личностную дезадаптацию и разделение самосознания испытуемого на «профессиональную» и «непрофессиональную» составляющие. Низкие баллы могут свидетельствовать об отсутствии актуальных противоречий между профессиональными требованиями и личностными возможностями испытуемого. Таким образом, студенты старших курсов гуманитарного вуза в большей степени склонны испытывать чувство недоверия к себе как к специалисту, неуверенность в своих навыках, а также ощущение несоответствия выбранной профессии и непригодности для работы.

По показателям отношения к Себе как к профессионалу, реализовавшему свой потенциал, оценки собственной профессиональной деятельности с использованием методики ПВЛ распределение значений абсолютных и относительных величин несколько иное. Опять же низкий уровень обнаружен только у одного студента (2 %) старшего курса, средний – у 20 (40 %) и высокий – лишь у 4 (8 %). Показатели профессиональной востребованности личности по среднему и высокому уровням у студентов младшего курса практически одинаковые – 12 (24 %) и 13 (26 %) соответственно. И по

данному признаку выявлены высоко значимые различия, с преобладанием данного признака у студентов младшего курса ($U = 119,5$; $p < 0,0005$).

Таким образом, у студентов младшего курса наблюдается более благоприятное отношение к себе как к успешному специалисту, который реализовал свой потенциал, чем у студентов старших курсов. Так же, опираясь на результаты исследования, показывают, что студенты младших курсов гуманитарных вузов более уверены в своей профессиональной компетентности, чем студенты старших курсов данного вуза. Студенты младших курсов не испытывают тревоги относительно ненужности своей работы и ценят свой вклад как важный для окружающих. На начальном этапе обучения более явно сформирован четкий образ себя в профессиональном сообществе, что способствует позитивному эмоциональному отношению к себе, ценностям в данной области деятельности, чем у студентов старших курсов.

**Список использованных источников**

1. *Карпинский, К. В.* Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 140 с.

2. *Харитонова, Е. В.* Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ): руководство / Е. В. Харитонова, Б. А. Ясько. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2009. – 40 с.

3. *Шнейдер, Л. Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

4. *Шнейдер, Л. Б.* Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. д-ра психол. наук / Л. Б. Шнайдер. – М., 2001. – С. 39.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*Н. М. Плескачёва*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*N. M. Pleskachova*
National Institute of Higher Education, Minsk

**УДК 377**

## СУЩНОСТЬ SCRUM-ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

## THE ESSENCE OF THE SCRUM APPROACH IN THE PRACTICE OF TEACHING AT A UNIVERSITY

*В свете современной парадигмы образования проблема внедрения образовательных инноваций, направленных на самостоятельное открытие студентами нового знания, приобретает все большую практическую и теоретическую значимость. Такой инновацией сегодня является внедрение в образовательный процесс Agile-методологии и,*

*в частности, метода Scrum. Цель статьи – рассмотреть возможности и ограничения использования Scrum как метода продуктивного обучения. Для этого в статье представлен анализ деятельности отечественных специалистов по внедрению метода Scrum в процесс обучения и проанализированы его результаты. В работе обозначены вопросы, затрудняющие внедрение Scrum-метода в образовательный процесс вузов и ждущие своего дальнейшего решения.*

*Ключевые слова: продуктивное обучение; Agile-методология; Scrum; eduScrum; управление проектом в образовании; учебно-методическое обеспечение; проблемно-диалогическое обучение.*

*In the light of the modern educational paradigm, the problem of introducing educational innovations aimed at students' independent discovery of new knowledge is gaining increasing practical and theoretical significance. Such an innovation today is the introduction of Agile methodology and, in particular, the Scrum method into the educational process. The purpose of the article is to consider the possibilities and limitations of using Scrum as a method of productive learning. To do this, the article presents an analysis of the activities of domestic specialists in introducing the Scrum method into the learning process and analyzes its results. The work identifies issues that complicate the implementation of the Scrum method in the educational process of universities and are awaiting their further solution.*

*Keywords: productive learning; Agile methodology; Scrum; eduScrum; project management in education; educational and methodological support; problem-dialogical learning.*

Необходимость реформирования системы образования подчеркивается сегодня на всех уровнях и вызвана не только национальными, но и мировыми социально-экономическими процессами. Сегодня инновации в образовательном процессе – это билет в новый век. Индустрия 4.0 обладает потенциалом изменить само определение человеческого труда. Поскольку машины могут выполнять повторяющиеся, рутинные задачи в производстве с гораздо большей эффективностью, чем люди, эти задачи будут по большей части автоматизированы. Но вместо того, чтобы отнимать работу у людей, люди займутся более требовательными к навыкам, творческими задачами, вместо того чтобы заниматься грубым трудом [1, с. 305]. В настоящее время в образовательной среде все больше внимания уделяется вопросам формирования у обучающихся универсальных компетенций и гибких навыков (soft skills), наполняющих их. По мнению А. В. Короткевича, к ним можно отнести:

• межличностное взаимодействие и коммуникацию (навыки предупреждения и разрешения конфликтов, сотрудничества, толерантности, эмпатии, умения работать в команде, управления коллективом; навыки ролевого поведения; нормативного поведения и ценностного отношения; навыки самовосприятия, вербальной и невербальной коммуникации, взаимопонимания и др.);

• непрерывное самообразование и профессиональное совершенствование (навыки повышения уровня своей профессиональной компетентности, структурирования знаний, принятия решений, креативности, навыки в области информационных технологий и др.);

• самосовершенствование и саморегулирование (навыки личностной и предметной рефлексии, языковые и речевые навыки, навыки здорового образа жизни, личной гигиены и др.);

• гражданственность и правовые компетенции (навыки соблюдения белорусского законодательства, навыки уверенности в себе и др.);

• экологические компетенции (навыки природосообразной деятельности и поведения) [2, с. 6].

Для их формирования необходимы образовательные инновации, роль которых для учебных заведений возрастает в связи со спецификой современных студентов и слушателей. Появляется все больше публикаций о применении подходов Agile и Scrum в сфере образования. Чем отличаются данные понятия? Scrum – это методика гибкого управления проектами, помогающая командам структурировать работу и управлять ею на основе определенного набора ценностей, принципов и практик. Scrum – в переводе с английского – схватка, элемент игры в регби. В основе Scrum-технологии лежит умение извлекать уроки из полученного опыта, осваивать принципы самоорганизации, работая над решением проблемы, и анализировать свои успехи и провалы, чтобы постоянно совершенствоваться. Методика Scrum по своей сути является эвристической. В ее основе лежит постоянное обучение и адаптация к изменчивым факторам. Согласно Scrum, команда не знает всего в начале проекта, но будет развиваться, извлекая уроки из опыта. В структуре Scrum заложена та свобода, с которой команды приспосабливаются к меняющимся условиям и требованиям, а это и есть один из гибких навыков, необходимых современным студентам. Scrum – это практическая методика работы, а Agile – это философия. В основе философии Agile лежит идея постоянного, постепенного улучшения.

Среди отечественных авторов, исследующих результативность Scrum-метода в обучении, стоит выделить работы Сергея Афонина [3], Павла Рабиновича и Елены Матвиюк [4], Елены Никоновой [5] и других авторов [6; 7; 8; 9; 10], однако в большинстве своем речь идет о школьном образовании.

В данных работах были выявлены особенности применения Scrum в обучении:

1. Владельцем продукта должен являться преподаватель, следовательно, от него зависит четкая постановка цели, задач, формулирования заданий.

2. Daily Scrum – опыт рефлексии и осознанного отношения к выполнению поставленных задач. Ответы на вопросы в начале и в конце (Что сделал к занятию? Что мешало? Что буду делать сегодня? Что сделано на занятии? Как работала группа? Что можно сделать лучше?) помогает учащимся сконцентрироваться на выполнении заданий, подготовке к занятиям, выявления затруднений. Это позволяет преподавателю оперативно реагировать на обратную связь от учащихся, вносить изменения в ход работы, изменять форму подачи материала и т. д. Однако тут возникает момент совмещения ролей. По методологии Scrum, Владелец продукта и Скрам-мастер – две разные роли. В ситуации вузовского обучения роль Скрам-мастера и Владельца

продукта будет принадлежать преподавателю, так как только он в силах изменить ситуацию и разрешить возникающие проблемы, связанные с освоением учебного материала. Со временем предлагается назначить на эту роль студента, наиболее полно понявшего и разобравшегося в принципах Скрам. Однако, такой ход возможен только в условиях долгосрочного проекта, рассчитанного на длительный период. В условиях вузовского обучения данный вариант представляется затруднительным.

3. Преимущество использования Scrum – возможность гибкого оперативного реагирования на изменения ситуации на основе получаемых результатов. Лучше выявляются слабые места в усвоении материала слушателями, и есть возможность оперативно их устранить.

4. Использование Scrum может вскрыть недостатки учебного процесса как со стороны студентов, так и преподавателей.

В вузе внедрение Scrum- технологии представляется более сложной задачей. Жесткое планирование часов по видам занятий может стать существенным препятствием на пути внедрения и использования Scrum в вузе. Кроме того, применение Scrum предполагает серьезное знакомство с ним обучающихся. Если изучение дисциплины рассчитано на год, это реально сделать. В условиях сокращения часов на аудиторную работу в вузе выделять время на изучение основ Scrum и Agile в рамках конкретного курса невозможно. Поэтому данную технологию следует внедрять системно и изучать в специальном вузовском курсе. Несмотря на сложности, отдельные публикации, посвященные теме Scrum в вузе, все же появляются. Так, например, в статье Е. З. Никоновой [5] рассматриваются особенности Scrum как гибкой методологии управления проектом, и возможности ее использования в вузе при подготовке специалистов. Эта же тема поднималась в публикации В. Г. Тронина [6], где дается более углубленный анализ возможностей применения Scrum в деятельности вуза. Анализ практического опыта применения eduScrum показывает необходимость использования инновационных образовательных подходов, при которых обучающиеся имели бы возможность самостоятельно открывать новые знания, а преподаватели – способствовать этому процессу в качестве модераторов и фасилитаторов. К таким подходам в первую очередь относится метод продуктивного обучения. Термин «продуктивное обучение» [11] (productive learning) был введён в научный оборот немецкими учёными и педагогами Ингрид Бём и Йенсеном Шнайдером в 1991 г. По мнению специалистов в сфере профессионального образования, «продуктивное обучение» отражает принципиальную идею активной и самостоятельной учебной деятельности обучающегося, соединённой с его реальной трудовой деятельностью. Однако в общем образовании термин «продуктивность» используется, прежде всего, в сочетаниях «продуктивность мышления», «продуктивность интеллекта», что представлено в работах Л. С. Выготского [12], Н. А. Резника [13], М. А. Холодной [14]. Продуктивное обучение предполагает, что в процессе индивидуальной или групповой образовательной деятельности обучающимися должен быть

создан образовательный продукт – идеи, схемы, модели, тексты, рисунки, интеллект-карты, новые способы деятельности и т. д. Очевидно, что продуктивное обучение требует специального учебно-методического обеспечения. Во всяком случае, вполне логично, что его эффективность значительно выше, если изложение материала соответствует технологии открытия нового знания.

В качестве цели обучения рассматривается развитие личности, способной использовать приобретаемые компетенции для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных областях деятельности, в процессе социальных отношений и общения. Причем, данные компетенции формируются в процессе обучения на протяжении всей жизни. Такую личность можно назвать функционально грамотной, то есть свободно ориентирующейся в мире и действующей, соотнося свои действия с общественными интересами, ожиданиями и ценностями. Говоря иначе, это – достойный человек, обладающий способностью решать множество разнообразных задач, возникающих в жизни. Основной технологией является технология проблемного диалога, которая строится на основе универсального алгоритма решения жизненно-важных проблем, состоящего из следующих шагов:

1) осознание проблемы (например, противоречия между двумя точками зрения);

2) формулирование проблемы, цели, задач;

3) составление плана достижения цели;

4) осуществление действий по реализации плана достижения цели;

5) получение результата и его проверка.

Проблемно-диалогическое обучение – тип обучения, представляющий собой специально спланированный и организованный преподавателем диалог, состоящий из двух этапов: постановку учебной проблемы и поиск решения. На этапе постановки учебной проблемы создается проблемная ситуация; на этапе поиска решения происходит открытие нового знания. Оба этапа реализуются самими обучающимися под руководством преподавателя, что обеспечивает открытие и усвоение нового знания учащимися. Реализация данной технологии невозможна без создания тщательно проработанного соответствующего методического обеспечения каждого этапа. На начальном этапе студентам можно предложить следующие формы работы: знакомство с противоречивыми высказываниями ученых, публицистическими текстами, содержащими различные точки зрения, дающими разные определения одного и того же понятия, различные трактовки одной и той же проблемы, а также примеры, любопытные факты и т. д. После знакомства с материалом студенты отвечают на вопросы, что позволяет выявить противоречия, вызывающие внутреннее несогласие, что позволяет создать проблемную ситуацию и сформулировать в виде вопроса учебную проблему темы занятия. Насколько удалось на этом этапе актуализировать тему для учащихся – от этого будет зависеть степень их вовлеченности в процесс изучения нового материала. Сформулировав учебную проблему, учащиеся

обращаются к изученному материалу, определяя, какие из имеющихся у них знаний понадобятся для решения поставленной проблемы.

Таким образом, следующий этап проблемно-диалогической технологии – актуализация знаний, которая представлена рубрикой «Повторение: актуализация изученного», идущей непосредственно за материалами рубрики «Постановка проблемы» и состоящей из вопросов актуализации. Отвечая на них, студенты вспоминают основные факты, понятия, необходимые для понимания новой темы и которые они изучали ранее на занятиях (или на других предметах). Запоминание информации осуществляется постепенно, путем многократного повторения вопросов о фактах, ключевых понятиях в рубрике «Повторение: актуализация изученного», и спрашивать их можно в течение всего периода изучения предмета. Освоение нового материала происходит на этапе открытия нового знания. Методическое обеспечение этого этапа осуществляется с помощью вопросов и заданий к каждому фрагменту, сгруппированных в рубрике «Решение проблемы». Освоение новых знаний и отработка умений достигаются за счет интеллектуального характера задач данного этапа, решая которые, обучающимся необходимо оперировать новыми дидактическими единицами темы, приближаясь к решению учебной проблемы занятия пошагово. В соответствии с продуктивными вопросами обучающимся в процессе выполнения заданий к тексту необходимо осмысливать приведенную в них информацию, факты, самостоятельно делать выводы и давать оценки. Множество заданий предполагает активную командную работу по обсуждению вопросов в группах. Далее представлены авторские выводы по содержанию и, соответственно, решению проблемы (рубрика «Обобщение новых знаний»). Следует отметить важный момент в реализации технологии продуктивного обучения – не только поиск нужной информации, но и самостоятельно осуществленной обработки и представления найденной информации в новом виде: сведенных в таблицу данных, визуализации в виде принципиально нового рисунка, интеллект-карты или схемы, что и является требуемым продуктом исходя из метода Scrum.

Встраивание гибких методов в контекст университетского обучения не является простым процессом. Как показывает опыт учебных заведений, применяющих eduScrum, необходимо адаптировать гибкие практики под особенности применения в образовательном процессе, иногда значительно перерабатывая правила и принципы, великолепно работающие в условиях реализации бизнес- и промышленных проектов. В частности, возникают вопросы распределения ролей: кто будет владельцем продукта – преподаватель? А заказчиком? Конкретный клиент, для которого реализуется проект, преподаватель, заведующий кафедрой, декан или кто-то другой? Кого назначать Скрам-мастером? Достаточно ли опыта, знаний и умений у студентов, чтобы исполнять эффективно роль Скрам-мастера или ее тоже возьмет на себя преподаватель? И как в таком случае ему справляться с совмещением нескольких ролей? Еще один вопрос, который требует пристального внимания, прежде чем начинать пробовать применять Scrum-метод в обучении:

что будет продуктом работы команд? Конкретный проект для реального заказчика или одно из учебных заданий, или решение поставленной проблемы, оформленное в виде схемы, таблицы или интеллект-карты? Нельзя обойти вниманием вопрос мотивации и понимания проблемы студентами, у которых иногда нет ни опыта, ни понимания значимости решаемых проблем.

Одним из существенных минусов применения eduScrum является отсутствие разработанных на их основе адекватных учебно-методических комплексов. В частности, нет ни методических рекомендаций для преподавателя и студентов, ни учебных пособий, рабочих тетрадей, других учебно-методических материалов. Поэтому использование Scrum- технологии предполагает значительную переработку методического обеспечения дисциплины. При этом технология Scrum будет способствовать формированию представленных выше soft skills, таким образом данная инновационная технология будет отвечать целям образовательного процесса.

**Список использованных источников**


1. *Плескачева, Н. М.* Стратегия образовательных учреждений по формированию навыков будущего / Н. М. Плескачева, Е. М. Семенова // Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. статей. – Минск: РИВШ, 2021. – Вып. 21, ч. 4. – С. 305–312.

2. Формирование универсальных компетенций и гибких навыков: учебно-методическое пособие / сост. В. А. Хриптович. – Минск: РИВШ, 2023. – 192 с.

3. *Афонин, С. Б.* Применение SCRUM в учебной деятельности [Электронный ресурс] / С. Б. Афонин // Agile в школе. – Режим доступа: http://agileineducation.ru/primenenie-scrum-v-uchebnoj-deyatelnosti/. – Дата доступа: 06.01.2023.

4. *Рабинович, П. Д.* Agile в школе: от уроков до реальных проектов [Электронный ресурс] / П. Д. Рабинович, Е. С. Матвиюк // Agile в школе. – Режим доступа: http: //agileineducation.ru/agile-days-agile-v-moskovskix-shkolax/. – Дата доступа: 14.12.2023.

5. *Никонова, Е. З.* Методологии управления программными проектами в подготовке IT-специалистов [Электронный ресурс] / Е. З. Никонова // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Т. 9. – № 2–2. – С. 167–173. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metodologii-upravleniya-programmnymi-proektami-v-podgotovke-it-spetsialistov. – Дата доступа: 27.01.2019.

6. *Тронин, В. Г.* Возможности применения гибких методологий управления проектами при обучении в вузе по техническим специальностям [Электронный ресурс] / В. Г. Тронин // Вестник УлГТУ. – 2016. – № 3 (75). – С. 4–6. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-gibkih-metodologiy-upravleniya-proektami-pri-obuchenii-v-vuze-po-tehnicheskim-spetsialnostyam. – Дата доступа: 04.02.2019.

7. *Долгова, Т. Г.* Использование новых образовательных технологий при подготовке ИТ-специалистов [Электронный ресурс] / Т. Г. Долгова, К. В. Филатова // Решетневские чтения. – 2014. – № 18. – С. 75–78. – Режим доступа: https:// cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-novyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-pri-podgotovke-it-spetsialistov. – Дата доступа: 04.02.2019.

8. *Рычкова, А. А.* Методические аспекты повышения эффективности обучения в Smart-университете [Электронный ресурс] / А. В. Рычкова, А. А. Смирнов // Открытое

образование. – 2015. – № 5. – С. 39–43. – Режим доступа: https:// cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-povysheniya-effektivnosti-obucheniya-v-smart-universitete. – Дата доступа: 12.03.2019.

9. Проведение международных студенческих школ по программной инженерии с использованием гибких методологий [Электронный ресурс] / К. В. Кринкинт [и др.] // Наука и образование сегодня. – 2016. – № 9 (10). – С.19–22. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/provedenie-mezhdunarodnyh-studencheskih-shkol-po-programmnoy-inzhenerii-s-ispolzovaniem-gibkih-metodologiy. – Дата доступа: 15.01.2019.

10. *Бермус, А. Г.* Стратегический менеджмент и гибкие методологии управления реализацией стандартов подготовки по педагогическим направлениям [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Известия ВГПУ. – 2018. – № 9 (132). – С.16–23. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskiy-menedzhment-i-gibkie-metodologii-upravleniya-realizatsiey-standartov-podgotovki-po-pedagogicheskim-napravleniyam. – Дата доступа: 12.03.2019.

11. Produktives Lernen – eine Bildungschance für Jugendliche in Europa / I. Böhm, J. Schneider. – Berlin, 1996. – 324 p.

12. *Выготский, Л. С.* Проблемы общей психологии: собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 361 с.

13. *Резник, Н. А.* Визуальное мышление в обучении. Методические основы обучения математике с использованием средств развития визуального мышления / Н. А. Резник // Saarbrucken: Lambert Academic Publishing. – 2012. – 652 с.

14. *Холодная, М. А.* Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 288 с.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*М. А. Пономарева*
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*Н. Н. Пыжова*
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*M. A. Ponomareva*
Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus, Minsk

*N. N. Pyzhova*
Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus, Minsk

**УДК 331.08**

# МЕТОДИКА ПЕРВИЧНОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАНДИДАТОВ В РЕЗЕРВЫ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ

# METHODOLOGY FOR INITIAL ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AND PERSONAL QUALITIES OF CANDIDATES TO EXECUTIVE RESERVES

*В статье представлена методика первичной оценки профессиональных компетенций и личностных качеств кандидатов в резервы руководящих кадров. Диагностика личностной зрелости, мотивации достижений, чувства гражданского долга, ориентации на результат трудовой деятельности кандидатов позволит определить не только значимые качества личности, но и потенциальные возможности, ресурсы развития и выявить внутренние помехи карьерному росту и самореализации. Авторы подчеркивают, что главной задачей создания резерва руководящих кадров является выявление работников, способных и подготовленных к реализации управленческих функций в современных условиях.*

*Ключевые слова: резервы руководящих кадров; профессиональные компетенции; личностные качества; ответственность; социально-психологические установки; личностная зрелость; гражданский долг; мотивация достижений.*

*The article presents the methodology for the primary assessment of professional competencies and personal qualities of candidates for reserves of leading personnel. Diagnosis of personal maturity, motivation of achievements, a sense of civic duty, orientation to the result of the candidates' labor activity will make it possible to determine not only significant personality qualities, but also potential opportunities, development resources and identify internal obstacles to career growth and self-realization. The authors emphasize that the main task of creating a reserve of senior personnel is to identify employees who are capable and prepared for the implementation of managerial functions in modern conditions.*

*Keywords: reserves of management personnel; professional competencies; personal qualities; liability; socio-psychological attitudes; personal maturity; civil duty; motivating achievements.*

В настоящее время формирование действенных резервов кадров и планомерная подготовка лиц, включенных в резервы, к занятию соответствующих должностей является одним из приоритетных направлений Концепции государственной кадровой политики [1]. На современном этапе в Республике Беларусь особое внимание уделяется развитию кадрового потенциала страны, в том числе совершенствованию системы резервов руководящих кадров и повышению эффективности их использования. Сегодня предъявляются все более высокие требования к профессиональным компетенциям и личностным качествам руководителей. Изменения, происходящие в обществе, требуют от руководящих кадров роста профессионализма, психологической компетентности, гибкости, адаптивности, креативности, умений принимать решения в ситуациях неопределенности и дефицита времени. Успешность управленческой деятельности во многом зависит от личностной зрелости, ответственности, самообладания, владения технологиями управления стрессовыми ситуациями, умения осуществлять продуктивные коммуникации и преодолевать деструктивные последствия напряженного взаимодействия.

Создание эффективного резерва предполагает использование адекватных методов и методик отбора работников, оценку успешности их профессиональной деятельности и личностного потенциала. Наличие резерва позволяет осуществлять целенаправленную подготовку работников на конкретные управленческие должности, организовывать процесс обучения будущих руководителей и рационально использовать их потенциал.

Анализ вопросов формирования резервов руководящих кадров в научной литературе позволил выявить следующие основные проблемы в организациях [2; 3]:

- отсутствие конкретных методов и технологий создания резерва;
- формирование резерва без учета реальной потребности в руководящих кадрах;
- отсутствие системности и непрерывности работы с резервистами.

Указанные проблемы практики формирования резервов руководящих кадров имеют негативные последствия: низкую оценку значимости зачисления в резерв; слабую мотивацию работников к саморазвитию, карьерному росту.

Современные исследования по проблемам теории и практики формирования резерва руководящих кадров позволяют констатировать, что необходимо разработать методику оценки профессиональных компетенций и личностных качеств кандидатов для зачисления в резервы и дальнейшей работы с ними по актуализации управленческого потенциала [4; 5; 6].

Главной задачей формирования резерва руководящих кадров является выявление работников, способных и подготовленных к реализации управленческих функций в современных условиях, обеспечение на этой основе преемственности управления. Основой создания резерва руководящих кадров выступает диагностика профессиональных компетенций и личност-

ных качеств кандидатов, которая помогает определить не только значимые качества личности, но и потенциальные возможности, скрытые иногда для самого человека ресурсы развития; позволяет адекватно охарактеризовать собственный профессиональный уровень и выявить внутренние помехи карьерному росту и самореализации. Определение личностного и профессионального потенциала – базовое условие формирования руководителя высокого уровня.

Методологический анализ профессиональной деятельности современных руководителей 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; сформированное чувство гражданского долга; лидерские качества; коммуникативные и организаторские способности; ответственность; личностная зрелость; ориентация на результат профессиональной деятельности.

Методика первичной оценки профессиональных компетенций и личностных качеств кандидатов в резервы руководящих кадров включает анализ биографических данных работника (основных этапов жизненного пути, карьеры) и тестирование. Анализ биографических данных предполагает, что биография человека является индикатором его возможностей успешно выполнять управленческие функции. Тестирование направлено на диагностику профессиональных компетенций и личностных качеств кандидатов. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: «Тест-опросник личностной зрелости» (Ю. З. Гильбух); «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (тест О. Ф. Потемкиной); «Тест-опросник уровня субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда).

Тест-опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха позволит оценить стремление к достижению высоких результатов, уверенность в своих возможностях и способностях, патриотизм, интерес к явлениям общественно-политической жизни, эмоциональную уравновешенность, умение слушать и понимать чувства окружающих.

Тест-опросник уровня субъективного контроля Дж. Роттера направлен на определение индивидуальных особенностей субъективного контроля над различными жизненными ситуациями. Современные руководители должны иметь общий интернальный локус контроля, обладать эмоциональной стабильностью, упорством, решительностью и высоким самоконтролем.

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной позволяет оценить значимость для кандидатов различных типов мотивации. У будущих руководителей должны преобладать следующие установки: ориента-

ция на результат; ориентация на альтруизм; ориентация на труд; ориентация на власть. Ориентация на результат позволит достигать результата деятельности вопреки помехам; ориентация на альтруизм отражает стремление отстаивать прежде всего общественные ценности, а не личные интересы; ориентация на труд предполагает удовлетворение от реализации трудовых функций; ориентация на власть выявляет умение оказывать влияние на окружающих.

**Целью** исследования являлась апробация методики первичной оценки профессиональных компетенций и личностных качеств кандидатов в резервы руководящих кадров. Апробация методики осуществлялась на выборочной совокупности, которая формировалась по принципу случайного отбора и составила 96 человек. Для достижения цели решались следующие **задачи**: применение диагностического инструментария на выборочной совокупности испытуемых и первичная обработка данных; применение методов описательной статистики для анализа характера распределения по каждой методике; выявление внутренней согласованности инструментария на основе корреляционного анализа; определение формулы расчета и весовых коэффициентов выявляемых параметров; построение интегрированной шкалы оценки испытуемых; определение групп кандидатов. Результаты описательной статистики представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Результаты описательной статистики**

| Шкалы | Среднее | Медиана | Мода | Ст. откл. | Эксц. | Асимм. | Мин. | Макс. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ЛЗр | 50,09 | 52,50 | 59,00 | 12,95 | 0,52 | -0,86 | 8,00 | 72,00 |
| Мд | 20,26 | 22,00 | 25,00 | 6,05 | -0,41 | -0,66 | 4,00 | 30,00 |
| Я-к | 29,30 | 30,00 | 18,00 | 8,93 | 1,30 | -0,86 | -3,00 | 45,00 |
| ГрД | 10,15 | 11,00 | 11,00 | 3,86 | 0,61 | -0,86 | -2,00 | 16,00 |
| ЖУ | 18,73 | 19,00 | 12,00 | 5,35 | -0,62 | -0,21 | 6,00 | 30,00 |
| Бл | 10,11 | 11,00 | 9,00 | 5,11 | 0,82 | -0,74 | -5,00 | 20,00 |
| Ио | 6,83 | 7,00 | 10,00 | 2,30 | -0,91 | -0,25 | 2,00 | 10,00 |
| Ид | 7,59 | 8,00 | 9,00 | 1,82 | -0,61 | -0,44 | 3,00 | 10,00 |
| Ин | 6,31 | 7,00 | 7,00 | 2,33 | -0,76 | -0,35 | 1,00 | 10,00 |
| Ис | 7,17 | 7,00 | 9,00 | 2,01 | -0,36 | -0,60 | 2,00 | 10,00 |
| Ип | 5,20 | 5,00 | 7,00 | 1,86 | -0,92 | -0,17 | 1,00 | 9,00 |
| Им | 7,08 | 7,00 | 6,00 | 2,00 | -0,79 | -0,26 | 3,00 | 10,00 |
| Из | 5,72 | 6,00 | 7,00 | 2,32 | -0,72 | -0,15 | 1,00 | 10,00 |
| Пр | 5,35 | 5,50 | 6,00 | 1,65 | 0,40 | -0,13 | 1,00 | 9,00 |
| Рез | 6,77 | 7,00 | 7,00 | 1,41 | 4,44 | -1,28 | 0,00 | 9,00 |

*Окончание таблицы 1*

| Шкалы | Среднее | Медиана | Мода | Ст. откл. | Эксц. | Асимм. | Мин. | Макс. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ал | 5,26 | 5,50 | 6,00 | 2,08 | -0,74 | -0,08 | 1,00 | 10,00 |
| Эго | 3,31 | 3,00 | 4,00 | 2,02 | -0,14 | 0,61 | 0,00 | 9,00 |

*Примечание: ЛЗр – личностная зрелость; Мд – мотивация достижений; Я-к – «Я» концепция; (ГрД) – чувство гражданского долга; ЖУ– жизненная установка; Бл – способность к психологической близости с другим человеком; Ио – общий уровень интернальности; Ид – интернальность в области достижений; Ин – интернальность в области неудач; Ис – интернальность в области семейных отношений; Ип – интернальность в области производственных отношений; Им – интернальность в области межличностных отношений; Из – интернальность в отношении здоровья; Пр – ориентация на процесс; Рез – ориентация на результат; Ал – ориентация на альтруизм; Эго – ориентация на эгоизм.*

По результатам описательной статистики был проанализирован характер распределения величин по каждой методике и произведен расчет параметров распределения исследуемых признаков, среди них наиболее важными являются: среднее арифметическое, стандартное отклонение, показатели асимметрии и эксцесса. Исследуемая выборочная совокупность недостаточно однородна, имеют место распределения плосковершинного характера: по показателям интернальности в сфере семейных отношений, мотивации достижения и ориентации на реализацию эгоистических потребностей. При этом по показателям ориентации на результат и положительной Я-концепции, напротив, распределение носит островершинный характер, и это свидетельствует о высокой однородности выборочной совокупности в рамках указанных параметров. Показатель асимметрии (As) характеризует распределение исследуемого признака с точки зрения его сдвига в сторону больших значений (левосторонняя, $As > 0$), либо меньших значений (правосторонняя, $As < 0$) относительно центра шкалы. При этом приняты следующие условные градации: если значение асимметрии по модулю меньше, чем 0,25, то асимметрия незначительная, если $0,25 < |As| < 0,5$ – умеренная, если $|As| > 0,5$ – существенная.

Анализ асимметрии результатов ***теста личностной зрелости*** показал, что у испытуемых, составивших выборочную совокупность, имеет место существенный сдвиг значений в сторону более высоких показателей по таким шкалам, как: мотивация достижений – стремление к достижению высоких результатов в деятельности; Я-концепция – позитивные представления о себе; чувство гражданского долга – высокий уровень патриотизма, интереса к явлениям общественно-политической жизни; способность к психологическому сближению с другими людьми; интегрированный показатель личностной зрелости. На рисунке 1 представлены частоты распределения показателей личностной зрелости по уровням.

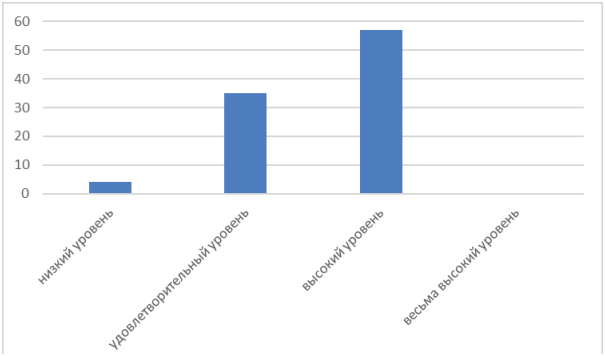



*Рис. 1.* **Показатели личностной зрелости по уровням**

Анализ асимметрии результатов теста оценки ***уровня субъективного контроля*** позволил выявить незначительные сдвиги в сторону высоких значений всех показателей интернальности; в области производственных отношений и отношения к своему здоровью – асимметрия незначительная (рис. 2). Для нашего исследования важное значение имеют интернальность в сфере неудач и интернальность в сфере достижений. Следует отметить, что уровень субъективного контроля в производственной сфере ниже, чем персональная ответственность за результаты. Вероятно, это связано с проблемой «размытости» коллективной ответственности, что требует внимания при работе с кадровым резервом. Низкое значение имеет также показатель интернальности в сфере контроля собственного здоровья. На этот факт важно обратить внимание, поскольку, как правило, ухудшение самочувствия часто игнорируется субъектами, а это важный фактор сохранения кадрового потенциала.

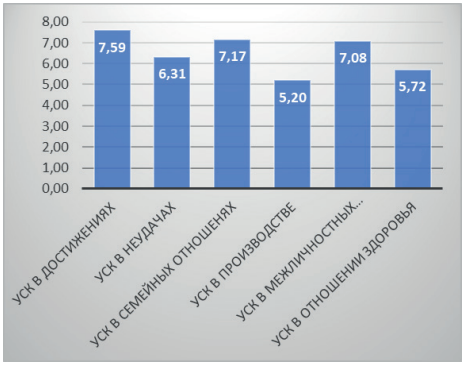



*Рис. 2.* **Средние значения по шкалам теста оценки уровня субъективного контроля**

Анализ характера распределений по шкалам ***социально-психологических установок*** позволил констатировать, что определен значительный сдвиг в сторону больших значений по шкале «ориентация на результат»; а по шкале «эгоизм» выявлен существенный сдвиг в сторону меньших значений (рис. 3).

*Рис. 3.* **Средние значения по шкалам теста социально-психологических установок личности**

Согласованность диагностического инструментария позволяет определить важность того или иного параметра в общем профиле компетенций. Согласованность проверялась с помощью метода множественной корреляции ($r_s$ - Спирмена). Полагаем, одним из наиболее значимых является тест личностной зрелости как содержащий важные параметры оценки личности взрослого человека. В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа теста ***личностной зрелости*** с показателями по шкалам других методик.

*Таблица 2*

**Коэффициенты корреляции шкал теста личностной зрелости с другими методиками**

| **Шкалы других методик** | **Шкалы теста личностной зрелости** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Лзр** | **Мд** | **Я-к** | **ГрД** | **ЖУ** | **Бл** |
| Общая интернальность | 0,457** | 0,496** | 0,524** | 0,314** | 0,229* | 0,51** |
| в области достижений | 0,496** | 0,447** | 0,478** | 0,281* | – | 0,362** |
| в области неудач | 0,4129** | 0,323** | 0,4** | 0,252* | – | 0,379** |
| в семье | 0,336** | 0,298** | 0,379** | – | – | 0,293** |
| на производстве | 0,488** | 0,402** | 0,42** | 0,353** | 0,244* | 0,368** |
| в межличностные отношении | 0,459** | 0,321** | 0,396** | 0,225* | 0,216* | 0,33* |
| в отношении здоровья | – | 0,289* | 0,339** | 0,268* | – | 0,491** |
| Шкалы теста социально-психологичесих установок | | | | | | |
| Процесс | -0,224* | -0,22* | -0,282* | – | – | – |
| Результат | – | – | – | – | – | 0,245* |

*Окончание таблицы 2*

| Шкалы других методик | Шкалы теста личностной зрелости | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Лзр | Мд | Я-к | ГрД | ЖУ | Бл |
| Альтруизм | -0,284* | – | -0,39** | 0,378* | – | -0,256* |
| Эгоизм | – | – | – | -0,373* | – | – |

*Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$; ** – уровень значимости $p \leq 0,01$.*

Как видим, корреляционных взаимосвязей достаточно много, и они имеют высокую значимость; вероятность ошибки составляет менее 5 %. Таким образом, тест личностной зрелости имеет внутреннюю согласованность с остальными методиками. Особое значение для нас имеет общий показатель личностной зрелости, который характеризуется сильными взаимосвязями почти со всеми шкалами теста УСК и некоторыми показателями социально-психологических установок. Чуть менее важны, но также имеют значение, поскольку коррелирует с общей интернальностью, жизненные установки, но они не сильно влияют на общий показатель личностной зрелости.

На данном этапе исследования была определена значимость каждого параметра, его внутренняя согласованность с другим показателями с целью расчета весовых коэффициентов для определения формулы оценки кандидатов в резервы руководящих кадров. Далее определялись весовые коэффициенты выявляемых параметров. Весовые коэффициенты необходимо рассчитать, чтобы сумма показателей по методикам, имеющим разную значимость, не усреднялась (таблица 3). Расчет весового коэффициента позволяет от средних значений перейти к средневзвешенным значениям, который осуществляется, исходя из следующего принципа:

4 уровень: коэффициент $К_1 = 1$, высокая значимость параметра в общем интегральном балле;

3 уровень: коэффициент $К_2 = 0,6$, уровень значимости параметра в общем интегральном балле – выше среднего;

2 уровень: коэффициент $К_3 = 0,4$, уровень значимости параметра в общем интегральном балле – средний;

1 уровень: коэффициент $К_4 = 0,1$, уровень значимости параметра в общем интегральном балле – ниже среднего.

*Таблица 3*

**Весовые коэффициенты методик и шкал**

| Методики и шкалы | Уровень | Весовой коэффициент |
|---|---|---|
| Тест личностной зрелости (Лзр) | 4 | 1 |
| Тест оценки уровня субъективного контроля (Ио) | 4 | 1 |
| Шкалы теста социально-психологических установок личности: ориентация на процесс (Пр) и на альтруизм (Ал) | 3 | 0,6 |

*Окончание таблицы 3*

| Методики и шкалы | Уровень | Весовой коэффициент |
|---|---|---|
| Шкала теста социально-психологических установок личности: ориентация на результат (Рез) | 2 | 0,4 |
| Шкала теста социально-психологических установок личности: ориентация на эгоизм (Эго) | 1 | 0,1 |

Далее разрабатывалась единая оценочная шкала для связывания всех методик, наиболее удобным вариантом оказалась пятибалльная шкала. Для тестов личностной зрелости и агрессивности применялось правило шести сигм:

$$Инт = X_{ср} \pm \sigma , \qquad (1)$$

где Инт – интервал,

$X_{ср}$ – среднее арифметическое значение,

σ – стандартное отклонение.

На рисунке 4 показано, каким образом присваивались стандартные баллы по тесту личностной зрелости.

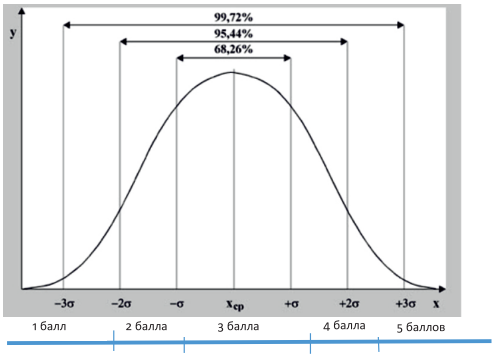



*Рис. 4.* **Перевод «сырых баллов» по тесту личностной зрелости в стандартные баллы**

Формула расчета интегрального показатели по всем методикам получила следующий вид:

$$Инт = Лзр_{ст} + Ио_{ст} + 0,6*(Пр_{ст} + Ал_{ст}) + 0,4*Рез_{ст} + 0,1*Эго_{ст}, \qquad (2)$$

где Инт – интегральный показатель кандидата по тестам с учетом весовых коэффициентов и перевода значений в стандартные единицы.

Для определения интервалов, по которым кандидаты будут делиться на подгруппы, проведены расчеты эмпирических значений. По выборочной

совокупности получены следующие значения: min = 3,7; max = 18,5; размах = 14,8; шаг = 3. На основе статистической обработки и анализа эмпирических данных установлены критерии деления кандидатов на подгруппы (таблица 4).

*Таблица 4*

**Критерии деления кандидатов на подгруппы**

| Интервал значений | № группы | Примечание |
|---|---|---|
| Инт ≤ 8,6 | группа 3 | не рекомендован к зачислению в резерв |
| 8,7 ≤ Инт ≤ 13,5 | группа 2 | рекомендован к зачислению в резерв при условии обучения и подготовки |
| Инт ≥ 13,6 | группа 1 | рекомендован к зачислению в резерв |

Таким образом, проведенная аналитическая работа по результатам опытной проверки методики первичной профессионально-личностной оценки кандидатов в резервы руководящих кадров позволила дифференцировать испытуемых на группы и определить основные направления работы с кандидатами. Однако первичная оценка кандидатов является лишь отправной точкой для включения человека в резерв. Далее необходимо проводить индивидуальное собеседование с кандидатами и целенаправленную работу по актуализации выявленного потенциала и развитию недостаточно выраженных компетенций.

Следует отметить, что проведенное исследование носит пилотажный характер, впоследствии могут быть внесены незначительные изменения в формулы расчетов на уровне корректировки весовых коэффициентов исследуемых параметров.

**Список использованных источников**

1. Концепция государственной кадровой политики Республики Беларусь [Электронный ресурс]: Указ Президента Респ. Беларусь, 18 июля 2001 г., № 1 от 3 января 2024 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Режим доступа: https://etalonline.by/. – Дата доступа: 25.02.2024.

2. *Иванкина, Л. И.* Управление человеческими ресурсами / Л. И. Иванкина. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – 260 с.

3. Методические рекомендации по работе с перспективным кадровым резервом / сост.: Д. С. Докучиц [и др.]; под общ. ред. В. В. Даниловича; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2021. – 40 с.

4. *Пономарева, М. А.* Профессиональный подбор и отбор персонала: учеб. пособие / М. А. Пономарева. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2023. – 187 с.

5. *Фокин, К. Б.* Управление кадровым резервом: теория и практика: монография / К. Б. Фокин. – М.: ИНФРА-М, 2024. – 277 с.

6. *Хруцкий, В. Е.* Оценка персонала. Критика теории и практики применения системы сбалансированных показателей / В. Е. Хруцкий, Р. А. Толмачев. – 2- изд., перераб. и доп. – М.: Финансы и статистика, 2009. – 222 с.

**(Дата подачи: 27.02.2024 г.)**

*Н. А. Пылинская,*
Минский областной институт развития образования, Минск

*Е. И. Бараева*
Республиканский институт высшей школы, Минск

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

*N. A. Pylinskaya*
Minsk Regional Institute for Educational Development, Minsk

*Y. I. Baraeva*
National Institute for Higher Education, Minsk

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

**УДК 159.913:613.86**

# СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

# THE SYNDROME OF PROFESSIONAL BURNOUT IN TEACHING AND MANAGEMENT PERSONNEL

*В статье рассматривается проблема профессионального выгорания в коммуникативных профессиях. Рассмотрены организационные и личностные факторы выгорания, описаны симптомы и фазы развития выгорания в педагогической и управленческой деятельности. Представлены результаты самодиагностики субъектов педагогической и управленческой деятельности на предмет оценки рисков возникновения и развития у них синдрома выгорания, определены направления предупреждения выгорания.*

*Ключевые слова: синдром профессионального выгорания; профессиональный стресс; симптомы выгорания; факторы выгорания; фазы выгорания; эмоциональное истощение; педагогическая деятельность; управленческая деятельность.*

*The article deals with the problem of professional burnout in communication professions. Organizational and personal factors of burnout are considered, symptoms and phases of burnout development in pedagogical and managerial activities are described. The results of self-diagnosis of subjects of pedagogical and managerial activities for assessing the risks of occurrence and development of burnout syndrome in them are presented, the directions of burnout prevention are determined.*

*Keywords: professional burnout syndrome; occupational stress; burnout symptoms; burnout factors; burnout phases; emotional exhaustion; teaching activities; management activities.*

В последнее десятилетие все чаще актуализируется вопрос о взаимосвязи профессионального стресса и синдрома выгорания.

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

Вместе с тем интерес к проблеме выгорания не ослабевает. Это связано как с практической значимостью обеспечения эффективности профессиональной деятельности и личностного благополучия ее субъектов, так и с отсутствием единого теоретического фундамента для объяснения данного феномена, который бы интегрировал существующие исследований в единую систему, что позволило бы более эффективно подойти к разработке мер по предупреждению и преодолению последствий синдрома профессионального выгорания.

Отсутствие единой трактовки данного феномена породило различия в его обозначении. Данное явление определяют, как синдром профессионального выгорания (Е. В. Змановская, Е. С. Старченкова, Н. Е. Водопьянова), синдром выгорания (C. Maslach, H. G. Freudenberger), психического выгорания (В. Е. Орел, П. И. Сидоров), сидром эмоционального выгорания (В. В. Бойко). Эти понятия не тождественны, но нередко в научной литературе используются как синонимы.

При рассмотрении данного феномена в контексте профессиональной деятельности используют термин «профессиональное выгорание» (или «синдром профессионального выгорания»). При такой трактовке в исследованиях делается акцент на последствиях профессиональных стрессов, подчеркивается роль организации деятельности, характера труда, психологического климата и др. [1].

В трактовке «психическое выгорание» подчеркивается сходство, но не тождественность данного феномена стрессу, состоянию утомления, личностному свойству, растрачиванию человеком психических ресурсов без их адекватной компенсации и восстановления [1]. Этот феномен формируется в профессиональной деятельности, а потом распространяется на другие сферы жизни личности в целом. По сути, это может привести к полному регрессу профессионального развития, оказывающему разрушающее воздействие на все подструктуры личности, что ухудшает качество жизни субъекта, как однозначно негативный, контрпродуктивный феномен [2].

В термине «эмоциональное выгорание» подчеркивается процессуальный характер явления. Повышение психической напряженности связано с фрустрацией потребностей личности в профессиональной деятельности, с невозможностью реализации ее стремлений и приводит к появлению и развитию выгорания [3].

В исследовании педагогической и управленческой сфер мы сконцентрировались на профессиональной деятельности работников и будем использовать термин «синдром профессионального выгорания».

Впервые проблема выгорания была озвучена и описана в работах американского психиатра Х. Дж. Фрейденберга в 1974 г. Автор дал данному явлению название «burnout». Так он охарактеризовал психологическое состояние здоровых людей, находящихся в постоянном и интенсивном общении с пациентами (клиентами) в атмосфере эмоционального нагружения в условиях оказания профессиональной помощи [4].

Изначально синдром профессионального выгорания описывался как ощущение у работника профессиональной и личностной бесполезности в состоянии изнеможения. С накоплением исследовательских данных составляющим синдрома был назван психосоматический компонент.

Социальный психолог К. Маслач определила синдром выгорания как состояние физического и эмоционального истощения, которые дополняют отрицательная самооценка, негативное отношение к работе, утрата понимания и сочувствия по отношению к субъектам взаимодействия [5].

Синдром профессионального выгорания начинается у работника с истощения, когда проявляется чувство перенапряжения, и он чувствует усталость, недостаток эмоциональных и физических ресурсов для осуществления деятельности, которые не восстанавливаются после ночного сна. После некоторого отдыха эти симптомы могут уменьшиться, но возобновляются по возвращении в прежние рабочие отношения и ситуации.

Отметим, что истощению работника предшествует период его чрезмерной активности, поглощенности работой, когда он вынужден отказываться от собственных потребностей с ней не связанных [6].

Существенный признак синдрома профессионального выгорания – личностная отстраненность, дегуманизация (деперсонализация). Это своеобразная попытка личности справиться с эмоциональными стрессорами в работе посредством эмоционального отстранения, которое сопровождается снижением сострадания к тем, с кем человек непосредственно взаимодействует. В результате работника перестают волновать обстоятельства в профессиональной сфере, когда эмоционального отклика не вызывают ни положительные, ни отрицательные ситуации [6].

Как следствие, дополняет синдром профессионального выгорания ощущение утраты у работника собственной эффективности. Это сопровождается падением у него самооценки, снижением удовлетворённости работой и уверенности в своих профессиональных возможностях, а также утратой профессиональных перспектив [6].

Как видим, эмоциональное истощение как основной компонент выгорания выступает и как следствие нахождения профессионала в ситуациях эмоционально перегруженного общения, и как причина, вызывающая негативное отношения к другим и непринятие себя.

Изучение синдрома профессионального выгорания привело к выделению значительного количества симптомов в различных сферах – аффективной, когнитивной, физической, поведенческой, мотивационной, разделив их проявления на индивидуальном, межличностном, организационном

уровнях [7]. Такой подход определяет создание структурных моделей, делающих акцент либо на результативной стороне выгорания, либо подчёркивающих его процессуальный характер.

У человека стресс, обусловленный профессиональной деятельностью, описываться в таких категориях, как «рабочий стресс», «профессиональный стресс», «организационный стресс».

Так, «рабочий стресс» связан со следующими причинами: условия труда, слабая техническая оснащенность, неритмичная рабочая нагрузка, график труда. Вследствие чего у профессионала не остается времени на развитие его личных связей, реализацию увлечений, всего того, что облегчают человеку последствия стресса в разных сферах жизнедеятельности.

В свою очередь, «организационный стресс» детерминирован переживаниями субъекта негативных организационных процессов, таких как неблагоприятный психологический климат в коллективе, неудовлетворённость характером руководства и содержанием работы, нерациональное распределение должностных обязанностей, недостаточно четко организованные информационные потоки, неопределенность целей деятельности и перспектив развития организации. Не соответствующее компетентности работников распределение профессиональных задач или необходимость выполнять работу ниже своего профессионального уровня снижают временной ресурс для выполнения профессионалом непосредственных обязанностей, что ухудшает эффективность деятельности. Вследствие у работника возникает ощущение, что его профессиональные компетенции недооцениваются или невостребованные. Нечеткие инструкции границ ответственности работника приводят к возникновению у него состояния неопределенности, делают его уязвимым во взаимодействиях с профессиональным окружением. А отсутствие перспектив дальнейшего профессионального роста выступает весьма существенным факторам организационного стресса в обесценивании себя как профессионала.

В основе «профессионального стресса» лежат причины, связанные с профессией или видом деятельности, когда сама деятельность выступает для человека как стрессовая. Именно с этим связано отнесение феномена профессионального выгорания к профессиональному стрессу. В деятельности феномен выгорания обычно принимает форму затяжного течения [8].

Развитие синдрома профессионального выгорания начинается с повышенных энергетических затрат организма, связанных с чрезвычайно высокой положительной установкой на результат в выполнении профессиональной деятельности. По мере развития синдрома выгорания у работника появляются чувство усталости, возникает истощение, сопровождаемые снижением интереса к профессиональной деятельности.

Так, в развитии синдрома профессионального выгорания у работника, М. Буриш выделяет следующие фазы: предупреждающая (чрезмерная активность; чувство незаменимости в работе, вследствие своей высокой функциональной эффективности; отказ от реализации личных потребностей,

не связанных с работой, вытеснение разочарований в деятельности; вследствие нехватки времени ограничение социальных контактов; истощение и физическая и эмоциональная усталость); снижение уровня собственного участия (снижение положительного восприятия субъектов взаимодействия; в руководстве – переход от помощи к усилению контроля; непризнание собственных ошибок и перекладывание за них вины на других; снижение во взаимодействии эмпатии, появление безразличия, цинизма; неудовлетворенность материальным аспектом работы, сопровождаемое завистью; эмоциональные реакции – депрессия, агрессия; деструктивное поведение; психосоматические реакции; разочарование, отрицательная жизненная установка [9].

Н. Е. Водопьянова подходит к рассмотрению индивидуальных последствий выгорания через анализ таких переживаний профессионалом субъективного неблагополучия, как: снижение удовлетворенности отношениями с субъектами взаимодействия и отчужденность; притупление доброжелательности, отзывчивости; дегуманизация отношений с теми, с кем необходимо общаться в статусно-ролевых позициях; неудовлетворенность поддержкой руководства и самореализацией в профессии; стагнация личностного роста; психосоматические недомогания; снижение профессиональной самооценки; опустошенность; снижение эмоционального равновесия, риск возникновения зависимостей. Как следствие у работника возникают негативные изменения в мотивационной сфере и профессиональном поведении [10].

Затяжной стресс в профессиональной деятельности может стать предпосылкой возникновения у работника патологий, которые некоторое время могут не сказываться как на общем функционировании организма, так и не переходить в черты характера, проявляться в когнитивных процессах и приводить к дезадаптации поведения. Ситуации перенапряжения, приводящие к истощению, нарушению привычных стереотипов поведения, становятся потенциально травмирующими для людей с высокой сенситивностью, тяготеющих к астеническим состояниям.

Периодом повышенного риска становится критический возраст (возрастные кризисы, и, особенно, кризис середины жизни), когда происходят системные качественные изменения в сфере социальных отношений, деятельности и сознания, и человек становится особенно уязвим. Именно в это время факторы профессиональной деятельности нередко играют решающую роль.

Психологическая устойчивость личности – это способность приспосабливаться, принимать происходящее, если наступившее неизбежно, или же менять ситуацию в соответствии со своими возможностями, потребностями и целями.

Профессиональная деятельность для большинства людей является основным вектором професссионально-личностного развития, самоактуализации. Человек формирует представления о себе на основе выполняемой им

работы. Активность в профессиональной деятельности выступает важнейшим фактором поддержания и усиления психоэнергетического потенциала личности.

Трудовая деятельность нередко объективно сопряжена со стрессовыми ситуациями. Иногда сильная поглощенность работой приводит к тому, что человек становится высокочувствительным к оценке другими его профессиональной компетентности. Необходимо особо подчеркнуть, что рабочие ситуации выступают не прямой причиной возникновения стрессового состояния у работника. Восприятие профессиональной ситуации обусловлено индивидуально-психологическими особенностями личности.

Дисфункциональные состояния у работника начинаются с возникновения дезадаптации, которая имеет качественные особенности, отличающие ее от нормы (норма предполагает сохранность функции на оптимальном уровне). Такое состояние, как предболезнь, отличается от болезни тем, что ей недостает необходимых компонентов, также дезадаптация может некоторое время продолжать сохранять повышенные функциональные показатели.

Анализ симптомов и факторов данного феномена определил задачу изучения своеобразия проявлений профессионального выгорания у работников педагогической и управленческой сфер деятельности.

Изучение рисков развития профессионального выгорания у педагогических ($n$ = 125) и управленческих кадров ($n$ = 110) на основе самодиагностики показало наличие следующих различий.

Педагогические работники, оценивая свое актуальное состояние, выделяют наличие таких симптомов: физиологические – боли в разных частях тела неопределенного характера, особенно часто головные боли; напряжение в мышцах; нарушения сна и/или аппетита; эмоциональные – раздражительность, приступы гнева; иногда проявления равнодушия. Респонденты также отмечают, что иногда испытывают ощущения беспокойства, повышенную тревожность; неудовлетворённость собой или работой. Поведенческая симптоматика следующая: увеличение конфликтных ситуаций на работе или в семье; трудоголизм, погружение в рабочие ситуации в ущерб отдыху и семье. Так же педагоги отмечают, что испытывают хроническую нехватку времени. Среди интеллектуальных симптомов, касающихся когнитивных проявлений личности, респонденты указывают на трудности с концентрацией внимания, ухудшение памяти; постоянное и, чаще всего, бесплодное возвращение к одной и той же мысли, проблеме; преобладание негативных мыслей.

Профессиональный стресс как состояние эмоционального напряжения в деятельности возникает у педагога в условиях повседневного профессионального взаимодействия с субъектами деятельности. Эмоциональное истощение у педагогов проявляется прежде всего в чувстве беспомощности, безнадежности, близости эмоционального срыва. Может возникать чувство «приглушенности» эмоций, когда педагог не в силах отозваться, эмоционально откликнуться на ситуации, связанные с субъектами деятельности.

Можем предположить, что усиливать напряжение в педагогической деятельности может восприятие как давления общепринятых образцов и норм поведения («педагог должен всегда быть внимательным, терпеливым, добрым, выдержанным, все понимающим, спокойным и т. д.»).

Респонденты управленческой сферы деятельности отмечают у себя следующие симптомы: физиологические – повышение артериального давления, нарушения сна и/или аппетита; эмоциональные – чувство беспокойства, психоэмоциональное напряжение, состояние тревоги; поведенческие – трудоголизм, погружение в работу в ущерб отдыху и семье, суетливость как следствие ощущения хронической нехватки времени; интеллектуальные – снижение концентрации внимания при выполнении рабочих задач. При этом большинство респондентов отметило, что профилактику развития выгорания в профессиональной деятельности видят в восстановлении эмоционального равновесия.

Как видим, высокая включенность в деятельность приводит профессионала к эмоциональному, интеллектуальному и физическогому истощению. Ежедневная работа, иногда без перерывов и выходных, с постоянной психологической нагрузкой, осложненная напряженными эмоциональными контактами, – зачастую именно так можно описать управленческую сферу деятельности. Подобная нагрузка в условиях постоянного каждодневного стресса ведет к истощению запаса жизненной энергии человека и, как результат, – к психическим и физическим заболеваниям.

Анализ симптомов профессионального выгорания у педагогических и управленческих кадров дает основания для изучения у них индивидуально-психологических особенностей личности как предпосылок появления и развития выгорания. Необходимо обратить особое внимание и на такие поведенческие проявления, как установление для себя и других завышенных и нередко нереалистичных стандартов и попытки им следовать, стремления все держать под жестким контролем, не позволяя себе расслабиться.

Как видим, анализ рисков развития профессионального выгорания у работников педагогической и управленческой сфер деятельности выявил объективно существующую потребность в изучении, поддержке и развитии их психологических ресурсов через психологическое просвещение, индивидуальное консультирование, групповое обучение, повышение коммуникативной компетентности, освоение расслабляющих техник (дыхательные гимнастики, аутогенные тренировки, мышечные релаксации и др.).

**Список использованных источников**

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

2. *Орел, В. Е.* Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 213 с.

3. *Удовик, С. В.* Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности / С. В. Удовик – М.: «Левъ», 2018. – 160 с.

4. *Freudenberger, H J.* Counseling and dynamics: Treating the end-stage person / H. J. Freudenberger // Job stress and burnout / In W. S. Paine (Ed.). Beverly Hills: Sage, 1982. – P. 173–186.

5. *Maslach, C.* Take this job and…love it! / C. Maslach, M. P. Leiter // Psychology today. – 1999. – V. 32, Issue 5. – P. 50.

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

7. *Schaufeli, W. B.* Burnout and reciprocity: Towards a dual level social exchange model / W. B. Schaufeli, D. Dierendonck, K. Gorp // Work & Stress. – 1996. – Vol. 10 (3). – P. 225–237.

8. *Кузнецова, Е. В.* Психология стресса и эмоционального выгорания / Е. В. Кузнецова, В. Г. Петровска, С. А. Рязанцева. – Куйбышев, 2012. – 96 с.

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

10. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*Ж. В. Рзаева*
Институт истории Национальной академии наук Беларуси, Минск

*Zh. V. Rzayeva*
The Institute of History of the National Academy
of Sciences of Belarus, Minsk

**УДК 159.9**

## СТРАТЕГИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

## STRATEGIES FOR CONFLICT BEHAVIOR IN YOUTHFUL AGE

*В данной статье рассмотрены вопросы конфликтного поведения в юношеском возрасте, определены границы данного возраста и понятие «конфликт», обоснована актуальность изучения поведения в конфликте среди обучающихся высшей школы. Представлены и описаны результаты исследования стратегий конфликтного поведения юношей и девушек, используемые ими при решении конфликтных ситуаций в повседневной жизни и в процессе обучения в учреждении высшего образования.*

*Ключевые слова: конфликт; поведение в конфликте; стратегии поведения; соперничество; сотрудничеств; компромисс; избегание; приспособление; юноши; девушки; студенты.*

*This article examines issues of conflict behavior in youthful age, defines the boundaries of this age and the concept of "conflict," and substantiates the relevance of studying behavior in conflict among higher school students. The results of a study of the strategies of conflict behavior*

*of boys and girls, used by them in resolving conflict situations in everyday life and in the process of studying at a higher education institution, are presented and described.*

*Keywords: conflict; behavior in conflict; behavior strategies; rivalry; cooperation; compromise; avoidance; device; young men; girls; students.*

В современной психологической науке не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека. В результате попыток создания возрастной периодизации появилось достаточно большое их количество, но единой так и не было разработано. Вместе с тем важно отметить наличие общих тенденций в существующих возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой [1]. В данной работе возраст испытуемых от 15–16 лет и до 21–25 лет, согласно разным классификациям, мы будем считать юношеским [1; 2; 3; 4]. Без сомнения, можно говорить, что именно в этот возрастной период происходит становление юношей и девушек как личности и их профессиональное самоопределение. Часто на страницах психолого-педагогической изданий можно встретить понятия «студенческий возраст», «студенчество» и др., поскольку многие из них получают профессию в учреждениях высшего образования. Возможно, поэтому под студенчеством понимают особую социальную категорию, специфическую общность людей, целенаправленно, систематически овладевающую знаниями и умениями, необходимыми для выполнения будущей профессиональной деятельности [5].

Под конфликтами обычно понимают столкновение противоположных целей, позиций, мнений и взглядов субъектов взаимодействия [6], они возникают в любой плоскости человеческих взаимоотношений, и, система высшего образования не является исключением и это служит результатом нормального развития, так как ни коллектив, ни личность не могут развиваться бесконфликтно [5]. Поэтому проблема изучения конфликтов в студенческой среде является весьма актуальной. Но особого рассмотрения, по нашему мнению, требует изучение стратегий поведения студентов в конфликте, ведь именно поведение человека в конфликте может либо обеспечить быстрое и рациональное его разрешение, либо, наоборот, его обострить [7]. А также конструктивное решение конфликтов во многом обуславливает безопасность психического здоровья современного обучающегося, благоприятный социально-психологический климат в учреждениях образования, где важнейшей составляющей такого разрешения конфликтов является выбор, отвечающей ситуации стратегии поведения [8]. Целью нашей работы является анализ имеющихся исследований, посвященных изучению стратегий поведения юношей и девушек, получающих высшее образование, в конфликтных ситуациях.

Так, основной целью эмпирического исследования Л. И. Демидовой [9] явилось определение стратегий поведения в конфликте студентов специальности «Управление персоналом» четвёртого курса Сибирского государственного университета путей сообщения (г. Новосибирск). Автором иссле-

дования было установлено, что для студентов-бакалавров доминирующей стратегией поведения в конфликте является «сотрудничество» (20 испытуемых из 47) и средний уровень конфликтности (24 испытуемых из 47).

Данные исследования Т. И. Богачёвой и С. В. Сарычева [10], проведенном на базе ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» среди студентов, которые обучаются по направлениям: «Физическая культура», «Психология», «Туризм» являются свидетельством того, что среди юношей и девушек с высоким уровнем социабельности преобладают продуктивные стратегии поведения в конфликтной ситуации («сотрудничество» и «компромисс»), что подтверждает, по мнению авторов, сформированность у них перцептивно-интерактивных навыков, представляющих им возможность эффективно разрешать конфликтные ситуации. Среди студентов с уровнем развития социабельности выше среднего распространен в использовании «компромисс» и «соперничество» как стратегии поведения в конфликтной ситуации. А студенты, обладающие средним и низким уровнем социабельности, неоднократно в условиях конфликтного взаимодействия прибегают к непродуктивным стратегиям поведения («приспособление», «компромисс», «избегание»).

Исследование конфликтологической компетентности специалистов, работающих с трудными подростками, Л. Г. Губар [11; 12] указывает на то, что студенты-психологи, по сравнению с работающими специалистами, более склонны выбирать стратегию «соперничество», в то время как среди специалистов более распространена тактика «приспособление». Данные тенденции, согласно автору, набирают свою силу с возрастом, в соответствии с приобретенным опытом, а также с повышением уровня образования (курсы повышения квалификации, семинары, тренинги) и самообразования работников, в то время как к соперничеству, наоборот, становится ниже.

Исследование Е. Е. Иванец [12; 13] среди студентов Сургутского государственного педагогического университета демонстрируют, что большая часть испытуемых являются уравновешенными и уступчивыми, т. е. проявляют признаки стратегии «компромисс». Автор также обращает внимание на то, что стратегия «соперничество» присуща 12 % студентов, к стратегии «сотрудничество» и «приспособление» прибегает по 20,5 % соответственно, а 23 % испытуемых предпочитают придерживаться стратегии «компромисс». Большинство студентов (24 %) отдают предпочтение в конфликтных ситуациях такой стратегии поведения в конфликте, как «избегание». Результаты проведенного корреляционного анализа свидетельствуют об использовании стратегии «соперничество» студентами, которым свойственны такие личностные характеристики, как напористость, мстительность, агрессивность, недостаточная выраженность эмпатии, преобладание рационального начала. На стратегию «сотрудничество» ориентируются студенты, отличающиеся уравновешенностью, отсутствием мстительности, отсутствием склонности к идентификации с собеседником. Склонность к стратегии «компромисс» демонстрируют обидчивые и ненапористые студенты. Тре-

вожным, ненапористым и неагрессивным студентам, склонным к идентификации с партнерами по общению свойственна стратегия поведения в конфликте «избегание». А стратегия «приспособление», в свою очередь, характеризует лиц неагрессивных, но неуступчивых, обладающих установками, которые препятствуют развитию эмпатии.

Изучение стратегий разрешения конфликтов среди студентов очной формы обучения первого курса математического, гуманитарного, естественнонаучного, психологического факультетов Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, проведенного Е. Ю. Казанович [8], позволило обозначить степень выраженности стратегий разрешения конфликта у обучающихся по всей выборке испытуемых. Девушки в большей степени, чем юноши, используют такие стратегии поведения в конфликте, как «сотрудничество» и «приспособление». В меньшей степени они выбирают такие стратегии поведения, как «компромисс», «избегание» и «соперничество». Однако данные дисперсионного анализа не подтверждают наличие таких отличий, что дает основание говорить об отсутствии различий в выборе стратегий разрешения конфликта юношами и девушками. Кроме этого, в своей работе автор указывает, что это соотносится с данными, полученными в исследованиях И. С. Клециной [8; 14] и М. А. Цебрук [8;15], которые установили, что специфика выбора стратегий поведения в конфликте у юношей и девушек обусловлена не половыми, а гендерными факторами.

Далее Е. Ю. Казанович [8] было установлено, что получаемая студентами специальность не является условием, оказывающим существенное влияние на выбор стратегий поведения в конфликте. Исследователь предполагает, что студенты, поступающие в учреждение высшего образования педагогического профиля, в большей степени ориентированы на педагогическую деятельность, чем на конкретную специализацию. Статистически значимых различий в данном случае не было зафиксировано. О том, что существенных различий в выборе стратегий поведения студентами технического учреждения образования разных специальностей не обнаружены, подтверждают и исследования Г. В. Михайловой [8; 16.].

Стратегии поведения в конфликтных ситуациях связаны с уровнем конфликтности индивида в целом и не зависят от их гендерных различий, указывал в своих работах А. Б. Карпов [17]. Объясняя это тем, что стратегии «избегание» придерживаются в большинстве своем и юноши (27–29 %), и девушки (26–27 %).

Исследование проведенное в лаборатории «Адаптация человека к обучению и внешней среде» на базе Тувинского государственного университета в соответствии с основными биоэтическими правилами на добровольной основе с использованием методического комплекса компьютерной программы «Методика комплексной оценки физического, психического здоровья и физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений» [18] учеными Ш. В. Куулар и Л. К. Будукоол [19] позволило оценить и выбор стратегий поведения

студентов в конфликтных ситуациях. Так, все испытуемые согласно полученным данным исследования были разделены на три группы: 1) студенты с неэффективной стратегией поведения в конфликте (45,3 %); 2) студенты с нейтральной стратегией поведения в конфликте (17,2 %); 3) студенты с эффективной стратегией поведения в конфликте (37,5 %). Однако, эти же авторы обозначают, что данные исследования детерминант конфликтного поведения студентов-маркетологов, выполненных Т. В. Черняевой [19; 20], наоборот, говорят о преобладание эффективных стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

В эксперименте, проведенном Ю. А. Маренчуком, С. Ю. Рожковым, О. И. Носковым, С. В. Новиковым [21] среди будущих педагогов разных курсов Северо-Кавказского федерального университета (г. Пятигорск), было установлено, что доминирующим типом поведения в конфликте для данной группы студентов является «компромисс» (38 %). Распределение способов регулирования конфликтов показывает, что для будущих учителей оптимальной стратегией поведения в конфликтной ситуации является «компромисс» и «сотрудничество» и это 58 % испытуемых всей выборки. По мнению М. А. Гончарова [21], стратегию «компромисс» можно охарактеризовать как баланс интересов на среднем уровне между конфликтующими сторонами. Соответственно, данную стратегию авторы называют стратегией взаимного уступка. Она способствует положительному развитию межличностных отношений. Стратегию «сотрудничество» можно охарактеризать высоким уровнем направленности на собственные интересы и на интересы соперника. Эта стратегия строится на основе баланса интересов и на признании ценности межличностных отношений.

Используемые стратегии поведения в конфликтных ситуациях среди будущих психологов были выявлены С. Б. Моховой и А. Н. Неврюевым [22]: 1) «компромисс»; 2) «сотрудничество»; 3) «избегание»; 4) «приспособление»; 5) «соперничество». При этом на разных курсах результаты выбора стратегий поведения имеют некоторые отличия. У первокурсников доминирует стратегия «сотрудничество», а на старших курсах – «компромисс», далее по всей выборке стратегии не имеют существенных различий. На основании этого, авторы исследования обращают внимание на то, что стратегии, считающиеся менее адаптивными, реже избираются студентами-психологами. Настораживает и тот факт, что стратегия «сотрудничество» как наиболее адаптивная уступает место стратегии «компромисс» – бесконфликтной, но не самой профессиональной стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Данные нашего исследования, выполненные совместно с Е. В. Семенюк, в рамках выполнения дипломной работы под нашим руководством позволили установить используемые стратегии поведения в конфликте среди будущих специалистов с высшим образованием помогающих профессий следующих специальностей: «Практическая психология», «Социальная педагогика», «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Фи-

зическая культура», «Современные иностранные языки». Общая выборка испытуемых составила 130 студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет». Таким образом, анализ полученных результатов по методике К. Томаса [23] позволяет сделать вывод о том, что оптимальным стилем поведения личности в конфликтных ситуациях для большинства будущих специалистов помогающих профессий является «сотрудничество», «приспособление» и «избегание». Достаточно ярко выражена у испытуемых стратегия «компромисс» (41,5 %). Так, результаты исследования распределились следующим образом: 1) стратегия «компромисс» (средний балл 8,1 из 12 возможных), 2) стратегия «сотрудничество» (6,4 балла); 3) стратегии «приспособление» (6,1 балла) и «избегание» (6,1 балла); стратегия «соперничество» (3,3 балла).

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Большинство исследований, посвященных изучению стратегий поведения в конфликте, как показывают описанные в работах полученные данные, было проведено при помощи теста-опросника К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной, который позволяет диагностировать преобладающую стратегию поведения в конфликте и охарактеризовать каждую из пяти, предложенных автором: «соперничество», «сотрудничество», «компромисс», «избегание», «приспособление».

2. Лидирующую позицию занимают конструктивные стратегии поведения студентов в конфликте. Так, в большинстве своем испытуемые прибегают к стратегиям «компромисс» и «сотрудничество». Однако бывают ситуации в жизни студентов, когда они для выхода из конфликта прибегают к стратегиям «приспособление», «избегание», «соперничество».

3. Большинство студентов овладели навыками поиска решения выхода из конфликта, которое устроило бы две стороны, т. е. они приходят к соглашению о частичном удовлетворении своего желания и частичном выполнении желания другого человека. Такие действия могут в некоторой степени напоминать сотрудничество, но компромисс в данном случае достигается на более поверхностном уровне. Используя стратегию «сотрудничество», студенты отстаивают свою точку зрения, но при этом прикладывают максимум сил и энергии, чтобы эффективно взаимодействовать с другим человеком, найдя или разработав тот единственный способ удовлетворения истинных желаний и потребностей обеими сторонами.

4. Тот факт, который содержит ряд исследований о том, что стратегии поведения в конфликте не зависят от получаемой студентами специальности и специализации, курса обучения, а также взаимосвязь стратегий и половых и гендерных различий, личностных характеристик требует дальнейшего изучения с увеличением выборки испытуемых и комплекса диагностических методик.

5. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости планирования и организации целенаправленной работы по обучению студентов

конструктивным способам поведения в конфликте на протяжении всего периода обучения в учреждении высшего образования.

**Список использованных источников**


1. Психология человека от рождения до смерти: психол. атлас человека / В. А. Аверин [и др.]; под ред. А. А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

2. *Кулагина, И. Ю.* Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб. пособие для студ. вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Калюцкий. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 464 с.

3. *Мухина, В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

4. *Меренкова, В. С.* Краткий курс лекций по психологии развития и возрастной психологии: учебно-методическое пособие / В. С. Меренкова, Л. Ю. Комлик. – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2018. – 90 с.

5. *Рябинина, Е. В.* Конфликтология профессионального образования: монография / Е. В. Рябинина. – Челябинск: Изд-во «Цицеро», 2017. – 128 с.

6. *Иванова, И. В.* Профилактика конфликтов в молодежной среде: учеб. пособие / И. В. Иванова, В. В. Гурьева, В. А. Макарова. – М.: РУСАЙНС, 2023. – 136 с.

7. Электронный учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Конфликтология» для специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование [Электронный ресурс] / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; сост. Л. В. Финькевич, Н. П. Бондарь. – Минск: БГПУ, 2020. – Режим доступа: https://elib.bspu.by/handle/doc/45832. – Дата доступа:15.02.2024.

8. *Казанович, Е. Ю.* Стратегии разрешения конфликтов у студентов педагогических специальностей / Е. Ю. Казанович // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2016. – № 2. – С. 40–45.

9. *Демидова, Л. И.* Индивидуальные особенности студентов бакалавров экономических профессий в ситуации конфликта / Л. И. Демидова // Наука и социум: материалы всероссийской научно-практической конференции. 27 июня 2016 г. / ЧУДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы»; отв. ред. Е. Л. Сорокина. – Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2016. – С. 63–67.

10. *Богачёва, Т. И.* Особенности поведения в конфликтных ситуациях студентов с разным уровнем социабельности / Т. И. Богачёва, С. В. Сарычев // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2022. – № 3. – С. 23–26.

11. *Губар, Л. Г.* Конфликтная компетентность специалистов, работающих с подростками с девиантным поведением / Л. Г. Губар // Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации. – СПб.: Изд. РГПУ, 2010. – С. 42–45.

12. *Неврюев, А. Н.* Особенности стратегий конфликтного поведения студентов (психологических и непсихологических специальностей) / А. Н. Неврюев, С. Б. Мохова // Экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 1. – С. 87–97.

13. *Иванец, Е. Е.* Взаимосвязь эмоциональных свойств личности и стратегий поведения в конфликте в студенческом возрасте / Е. Е. Иванец // Сборник докладов V Межвузов. конф. молодых ученых по результатам исслед. в обл. психологии, педагогики, социокультурной антропологии. – М.: REDU, 2010. – С. 275–279.

14. *Клецина, И. С.* Психология гендерных отношений: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.05 / И. С. Клецина; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 2004. – 39 с.

15. *Цебрук, М. А.* Проблема изучения гендерно-ролевого конфликта в психологии / М. А. Цебрук // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: сборник материалов Третьей междунар. науч. конф., 1–2 нояб. 2007 г.: I съезду ученых Респ. Беларусь посвящается / Полоц. гос. ун-т; редкол.: А. А. Гугнин [и др.]. – Полоцк, 2007. – С. 341–345.

16. *Михайлова, Г. В.* Подготовка студентов к разрешению конфликтов в учебных группах: на примере технического университета: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. В. Михайлова; Арханг. гос. техн. ун-т. – Архангельск, 2003. – 23 с.

17. *Карпов, А. Б.* Механизмы психологической защиты и стратегии преодоления в переходный период от подросткового к юношескому возрасту: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / А. Б. Карпов; Моск. гор. пед. ун-т. – М., 2006. – 27 с.

18. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья, физической подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений / Р. И. Айзман [и др.]. – Новосибирск, 2009. – 100 с.

19. *Куулар, Ш. В.* Психофизиологические особенности студентов с разным типом стратегии поведения в конфликтных ситуациях / Ш. В. Куулар, Л. К. Будукоол // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 5. – С. 67–80.

20. *Черняева, Т. В.* Индивидуально-психологические детерминанты конфликтного поведения студентов Поведение индивида в различных ситуациях зависит от свойственных ему особенностей темперамента и личностных характеристик. Темпераментные особенности личности влияют на уровень напряженности функциовуза: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. – 20 с.

21. Особенности конфликтного поведения студентов в условиях учебно-профессиональной деятельности / Ю. А. Маренчук [и др.] // KANT. Педагогические науки. – 2016. – № 3 (20). – С. 37–42.

22. *Мохова, С. Б.* Некоторые личностные особенности конфликтного поведения студентов психологов на ранних этапах (I–III курс) обучения в вузе [Электронный ресурс] / С. Б. Мохова, А. Н. Неврюев // Электронный журнал «Психологическая наука и образование» – 2012. – № 1. – С. 1–14. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n1/psyedu_2012_n1_50240.pdf. – Дата доступа: 20.02.2024.

23. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 704 с.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*И. И. Рифицкая*
Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

*Е. С. Макеева*
Белорусский государственный университет, Минск

*I. Rifitskaya,*
Academy of Management under the President
of the Republic of Belarus, Minsk

*E. Makeeva*
Belarusian State University, Minsk

**УДК 159.9.072**

# САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

# SELF-EFFICACY, RESILIENCE AND ACHIEVEMENT MOTIVATION AS FACTORS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

*В статье представлены результаты научного исследования, посвященного проблеме профессионального развития студентов на этапе профессионального обучения. В качестве ведущих факторов, оказывающих влияние на данный процесс, авторы выделяют самоэффективность, жизнестойкость и мотивацию достижения будущих специалистов, помогающих им справляться с трудными жизненными ситуациями стрессогенного, конфликтного, фрустрационного и кризисного происхождения.*

*Ключевые слова: профессиональное развитие; самоэффективность; жизнестойкость; мотивация достижения.*

*The article presents the results of a scientific study devoted to the problem of professional development of students at the stage of vocational training. As the leading factors influencing this process, the authors single out self-efficacy, resilience and motivation to achieve future specialists who help them cope with difficult life situations of stressful, conflict, frustration and crisis origin.*

*Keywords: professional development; self-efficacy; resilience; achievement motivation.*

Главной целью профессионального образования является подготовка высококвалифицированных специалистов, стремящихся к постоянному профессиональному росту, отличающихся социальной зрелостью, умением быстро адаптироваться к постоянно меняющимся запросам и возможностям. Ключевая роль в данном процессе принадлежит развитию самоэффективности, жизнестойкости и мотивации достижения студентов.

Личная самоэффективность обучающегося является важным ресурсом для его обучения и успешности на рынке труда и в жизни. Понятие «самоэффективность» (self-efficacy) было разработано Альбертом Бандурой в рамках социально-когнитивной теории личности [1]. Самоэффектив-

ность – это личная вера в свою способность организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения определенных результатов. Часто описываемая как уверенность относительно своих способностей в решении конкретных задачах, самоэффективность является ключевым компонентом в теориях мотивации и обучения в различных контекстах [2]. Среди основных характеристик людей с сильной самоэффективностью следует отметить: умение проявлять интерес к деятельности; умение справляться с неудачами; чувство приверженности к собственным интересам; умение воспринимать проблемы как задачи предстоящей деятельности. Среди основных характеристик людей со слабой самоэффективностью следует отметить: избегание или неумение решать трудные задачи; отказ от выполнения трудных задач; низкая самооценка и сосредоточенность на личных неудачах и отрицательных результатах деятельности; отсутствие уверенности в собственных силах и успехе в решении проблем. Следовательно, можно заключить, что «самоэффективность – это своеобразный когнитивный механизм, позволяющий личности провести анализ своих возможностей для выполнения определенной деятельности, это актуальный мотив для достижения намеченной цели» [4].

Мотивация достижения проявляется не только в учебной деятельности и профессии. Она пронизывает все сферы жизни человека. В основе достиженческой деятельности заложено стремление к прогрессу, желание выполнить что-либо как можно быстрее и совершеннее [3]. Мотивация достижения является психической регуляцией деятельности в ситуациях, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения как обобщенную, относительно устойчивую диспозицию личности, стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества [5].

Наряду с самоэффективностью и мотивацией достижения, жизнестойкость также является важным личностным ресурсом, создающим базис для успешной деятельности. Концепт «жизнестойкость» впервые был введен S. Kobasa и S. Maddi. Жизнестойкость представляет собой личностную характеристику, проявляющуюся в уровне психологического здоровья человека и выраженную в трех жизненных установках: вовлеченность, уверенность в осуществлении контроля, готовность к риску. К числу важнейших компонентов жизнестойкости относится доверие, креативность и сотрудничество [6, с. 72].

Целью нашего исследования было определение характера связи между самоэффективностью, параметрами жизнестойкости и мотивацией достижения студентов. В качестве гипотезы нашего исследования выступило предположение о том, что среднему и высокому показателю самоэффективности будет соответствовать мотивация «стремления к успеху», и, наоборот, «низкому уровню самоэффективности» будет соответствовать мотивация «избегания неудачи».

В исследовании приняли участие студенты 1-го и 2-го курсов специальности «Финансы и контроль в сфере таможенной деятельности» факультета банковского дела УО «Белорусский государственный экономический уни-

верситет». Общий объем выборки составил 50 человек, из них: девушки – 33 человека (66,0 %), юноши – 17 человек (34,0 %) в возрасте 17–19 лет.

Выраженность самоэффективности замерялась при помощи «Шкалы самоэффективности» Р. Шварцера, М. Ерусалема, в адаптации В. Г. Ромека [7]. Параметры жизнестойкости определялись посредством «Теста жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева [4]. Для диагностики доминирующей мотивации применялся опросник «Мотивации достижения» А. Мехрабиана, в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова [5].

Анализ данных проведенного исследования свидетельствует о преобладании среди студентов-экономистов 1–2 курсов обучения, испытуемых со средним уровнем самоэффективности – 54,6 % (рис. 1). Это говорит о наличии у студентов таких личностных особенностей как стремление к лучшей социальной интеграции, веры в собственную компетентность, ориентации на достижение высоких результатов в будущей профессиональной деятельности, тенденции к спонтанной самореализации, самоуважения, коммуникабельности, доброжелательности, осознания себя «психологически благополучным» человеком.

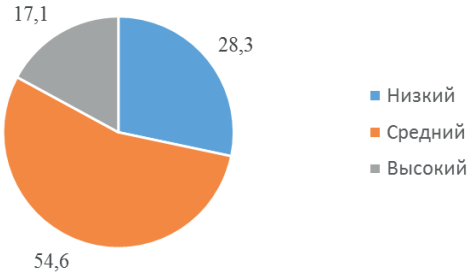



*Рис. 1.* **Распределение респондентов по уровню самоэффективности (%)**

Менее представлены в анализируемых выборках студенты с выраженностью низкого показателя самоэффективности – 28,3 % (рис. 1). В терминах чувств низкий уровень самоэффективности ассоциируется с депрессией, беспокойством и чувством беспомощности. У таких респондентов часто обнаруживается низкая самооценка, пессимистические мысли о собственных достижениях. Они менее социабельны и общительны, им трудно принимать решения, полагаясь и веря в собственную компетентность.

Реже среди респондентов встречаются студенты с «высоким уровнем самоэффективности» – 17,1 % (рис. 1). Они характеризуются верой в оптимистичный сценарий развития событий, решительны и активны даже в трудных жизненных ситуациях, предпочитают браться за более сложные задачи. Эти студенты ставят перед собой более высокие цели и упорнее их добиваются. Они также обладают более высоким уровнем социально-психологической адаптации.

Для доказательства значимости различий между группами «высокий», «средний» и «низкий» уровень выраженности самоэффективности нами применялся Хи-квадрат критерий Пирсона, показатель которого полученный в исследовании ($\chi^2 = 3,84$) позволил обнаружить достоверные различия в выборке будущих экономистов на 5%-ом уровне значимости.

Анализ параметров жизнестойкости в нашем исследовании показал, что среди испытуемых преобладают студенты с выраженностью показателя «Вовлеченность» – 61,5 % (рис. 2), что свидетельствует о наличии у большинства испытуемых развитого чувства уверенности в себе и в своем социальном окружении.

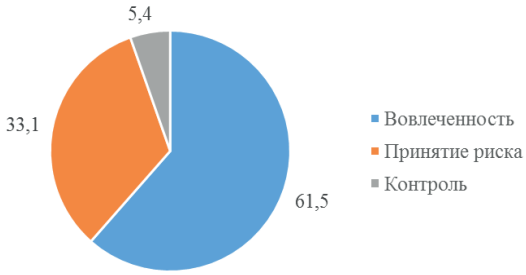



*Рис. 2.* **Распределение респондентов по параметрам жизнестойкости (%)**

Реже у студентов наблюдаются высокие показатели по шкале «Принятие риска» – 33,1 % (рис. 2), что указывает на их способность воспринимать жизнь в целом как получение опыта, помогающего их личностно-профессиональному развитию. Такие испытуемые готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности. В их психике доминирует идея о развитии через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Практически отсутствуют в анализируемой выборке студенты с высоким значением по шкале «Контроль» – 5,4 % (рис. 2), что говорит о их убежденности в самостоятельности сделанного выбора и жизненных приоритетов.

Дальнейший анализ результатов позволил разделить испытуемых выборки по выраженности структурных компонентов жизнестойкости и с помощью Хи-квадрат критерия Пирсона посмотреть изменения процентного распределения участников, попавших в эти группы. Значение критерия $\chi^2 = 6,63$ указывает на существование достоверных различий в выделенных группах на 1%-ом уровне.

Исследование доминирующей мотивации достижения в анализируемой выборке позволило разделить испытуемых на три группы: «стремление к достижению успеха» – 46,7 %; «стремление к избеганию неудачи» –

23,5 %; «отсутствие выраженных мотивов» – 29,8 % (рис. 3). Применение статистического критерия Пирсона подтвердило достоверность различий ($\chi^2 = 3,84$; при $p \leq 0,05$*).

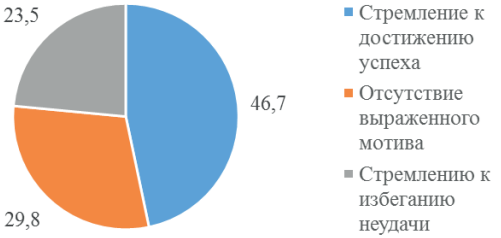



*Рис. 3.* **Распределение респондентов по доминирующей мотивации достижения (%)**

Для доказательства гипотезы нашего исследования применялся корреляционный анализ Пирсона, который позволил установить наличие умеренной прямой связи между «средним уровнем самоэффективности» и мотивацией достижения ($r = 0,38$, $p \leq 0,05$*), а также таким параметром жизнестойкости, как «Принятие риска» ($r = 0,41$, $p \leq 0,01$**). Это означает, что студенты с верой в собственную компетентность в решении проблем и преодолении трудных жизненных ситуаций ориентированы на достижение успеха и получение любого опыта, который помог бы им в личностно-профессиональной реализации. «Низкий уровень самоэффективности» связан умеренной прямой связью с мотивом «избегания неудачи» ($r = 0,46$, $p \leq 0,01$**) и обратной умеренной связью со структурным компонентом жизнестойкости «Вовлеченность» ($r = -0,55$, $p \leq 0,05$*) и шкалой «Контроль» ($r = -0,44$, $p \leq 0,01$**). Следовательно, испытуемые с низким показателем самоэффективности не стремятся к достижению успеха, не уверены в себе, у них отсутствует убежденность в самостоятельности сделанного выбора и жизненных приоритетов. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла частичное подтверждение на 5%-ом и 1%-ом уровнях статистической значимости.

В ходе проведенного нами исследования были получены следующие результаты.

Среди будущих экономистов распространены испытуемые со средним уровнем самоэффективности – 54, 6 %.

В выборке студентов-экономистов чаще встречаются испытуемые с выраженностью такого структурного компонента жизнестойкости как «Вовлеченность» – 61, 5 %.

При определении существования статистической связи между уровнем самоэффективности, структурными компонентами жизнестойкости и мотивацией достижения в анализируемой выборке было установлено, что

среднему показателю самоэффективности соответствует мотив «стремления к успеху» и ориентация к личностно-профессиональной реализации. И, наоборот, при «низком уровне самоэффективности» наблюдается мотивация «избегания неудачи» и неуверенность в себе.

**Список использованных источников**

1. *Бандура, А.* Теория социального научения // А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

2. *Берман, Н. Д.* Самоэффективность в обучении [Электронный ресурс] / Н. Д. Берман, А. Ю. Берман // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – Т. 10. – № 5. – С. 10–13. – Режим доступа: file:///C:/Users/user/Downloads/samoeffektivnost-v-obuchenii.pdf. – Дата доступа: 18.02.2024.

3. *Гордеева, Т. О.* Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.

4. *Леонтьев, Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова // Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. – М.: Смысл, 2006. – 112 с.

5. *Магомед-Эминов, М. Ш.* Мотивация достижения: структура и механизмы: дис. … канд. психол. наук [Электронный ресурс] / М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1987. – 343 с. – Режим доступа: https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-dostizheniya-struktura-i-ekhanizmy. – Дата доступа: 18.02.2024.

6. *Мазурчук, Е. О.* Качества личности студентов как субъектов образовательных отношений: взаимосвязь жизнестойкости и тревожности / Е. О. Мазурчук, Н. И. Мазурчук, Е. В. Даутова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2020. – № 1. – С. 69–74.

7. *Шварцер, Р.* Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема [Электронный ресурс] / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–76. – Режим доступа: http://lesou2.krn.eduru.ru/media/2021/06/10/1300684824/Shkala_samoe_ffektivnosti.pdf. – Дата доступа: 18.02.2024.

8. *Шиленкова, Л. Н.* Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 69–78. – Режим доступа: https://doi.org/10.17759/jmfp.202009006. – Дата доступа: 18.02.2024.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*Е. В. Самаль, Е. И. Сутович*
Российский государственный социальный университет,
филиал в Минске

*E. V. Samal, E. I. Sutovich*
The Russian State Social University, branch in Minsk

**УДК 159.9.07**

# ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О ВОЗМОЖНОСТЯХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК СРЕДСТВА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

# VIEWS OF MODERN STUDENTS ABOUT THE POSSIBILITIES OF SOCIAL NETWORKS AS A MEANS OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

*В статье рассматривается проблема восприятия современной белорусской молодежью социальных сетей, оценка их популярности и возможностей для саморазвития. Анализируются результаты анкетирования студентов социального вуза, их мнение о популярности тех или иных социальных сетей, о возможности их использования для создания и продвижения личного бренда и саморазвития.*

*Ключевые слова: представления; социальные сети; контент; современная молодежь; интернет-пространство; личность; саморазвитие.*

*The article deals with the problem of the perception of social networks by modern Belarusian youth, assessing their popularity and opportunities for self-development. The results of a survey of students at a social university are analyzed, their opinions on the popularity of certain social networks, the possibility of using them to create and promote a personal brand and self-development.*

*Keywords: representation; social networks; content; modern youth; security; Internet space personality; self-development.*

Цифровые технологии феноменально быстро вторглись в нашу жизнь, детерминировав появление в обществе значительно увеличившегося потока информации, повышение роли информационных технологий и социальных сетей во многих сферах жизни, развитие цифровых рынков, возможность быстрого доступа к интернету через смартфоны в любой точке мира, что расширяет коммуникационный потенциал в решении многих социально-экономических, политических и культурно-просветительских вопросов. Анализ функций, которые социальные сети выполняют в современном обществе, а также их влияние на развитие личности в настоящий период времени характерен для исследований в области не только социологии и психологии, но и педагогики, медицины, политологии, экономики, бизнеса и т. д. Однако для многих специалистов в области подготовки кадров использование социальных сетей как средства обучения остается относительно новым и малоиспользуемым. Отмечается широкий зазор между представлениями

студентов и преподавателей в области использования социальных сетей как средства саморазвития. В этой связи актуальность приобретает исследование представлений современных студентов о популярности и возможностях социальных сетей.

Особый интерес в контексте рассмотрения проблемы представлений студентов о возможностях социальных сетей представляют результаты исследования А. Э. Хасуее. Определяя социальные сети в качестве центра современного Интернета, охватывающего весь мир и все сферы жизнедеятельности людей, автором особое внимание уделено указанным Интернет-ресурсам в качестве средства реализации различных образовательных моделей, например, таких как «гибридная форма обучения» и т. п. В соответствии с мнением автора, цифровое образование представляет собой «очень удобный и эффективный способ как для обучающихся, так и, так и для педагогов, способствующий повышению качественных показателей образовательного процесса, предоставляющий возможность организовать смешанное обучение и сформировать методику непрерывного обучения с учётом индивидуально-психологических особенностей каждого субъекта» [1, с. 179].

В соответствии с мнением А. Э. Хасуее, обучение в режиме онлайн должно стать еще более доступным и распространенным в современных условиях. Автором отмечается тот факт, что программа онлайн-обучения должна быть построена таким образом, чтобы способствовать структурированию и более адекватному восприятию обучающимися информационных потоков, адаптации их к растущему объему информации, умению вычленять в ней главное и важное, оценивать ее полезность и т. п. В то же время, автором акцентируется внимание на целесообразности разграничения обучения и воспитания. Не исключается негативное влияние информации из социальных сетей на подрастающее поколение, особенно на обучающихся из категории «группа риска», т. е. имеющих сложности в установлении межличностных отношений, неадекватно низкую самооценку, зависимость от внешних оценок, высокий уровень тревожности, наличие страха совершить ошибку, сложную семейную ситуацию и т. д. [1].

Иная точка зрения на роль социальных сетей в саморазвитии подрастающего поколения представлена в публикациях Е. В. Креховец и О. В. Польдина, в которых студенческие социальные сети рассматривались в качестве факторов формирования социальных связей (дружеских, симпатии-антипатии, общения, помощи в учебных вопросах), влияющих на индивидуальные достижения, поведение, убеждения [2].

Результаты исследований, проведенных Е. В. Креховец и О. В. Польдиным, свидетельствуют о том, что студенты стремятся дружить со сверстниками, похожими на них (этнически, социально-экономически, а также со схожими интересами). Кроме того, рост возможностей для общения с членами социальной сети способствует росту академических достижений; подготовка к экзамену с более сильными товарищами (в процессе взаимодействия в социальных сетях) повышает средний балл студента, в то время как

самостоятельная подготовка или подготовка вместе со слабыми студентами негативно влияет на индивидуальную успеваемость обучающихся. Успеваемость студента возрастает, если среди его друзей и помощников по учебе в социальных сетях оказываются студенты с хорошей успеваемостью, высокими баллами ЕГЭ по математике, победители или призеры олимпиад школьников. Также социальные сети оказывают влияние на выбор изучаемых курсов, спортивные достижения и общее чувство удовлетворенности жизнью у студентов [2]. Полученные результаты авторы рекомендуют учитывать руководству при планировании организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования.

В аспекте рассмотрения представления современных студентов о социальных сетях как средства саморазвития интерес представляют результаты фокус-группового исследования российских студентов, проведенного Н. А. Мороз. В соответствии с результатами, полученными автором, интенсивные цифровизация и интернетизация общества не оказывают прямого воздействия на базовые ценности жизненного мира студенческой молодежи. Однако, современная молодежь, в отличие от представителей предыдущих поколений, проводит всю сознательную жизнь или значительную ее часть в условиях нарастающего взаимодействия с интернет-средой и интернет-технологиями, что неизбежно влияет на трансформацию в жизненном мире молодежи. Социальные сети, по мнению автора, постепенно становятся одной из ключевых жизненных ценностей современного поколения, глубоко интегрируясь в повседневную практику выстраивания межличностного взаимодействия, развлечения, а также саморазвития и профессионализации [3].

В аспекте саморазвития личности студента Н. А. Мороз выделяет социальные сети в качестве главного источника получения информации о мире в целом и о различных возможностях в нем, в частности. Подчеркивается, что сегодняшнее поколение слабо представляет свою жизнь без взаимодействия в социальных сетях и не готово полностью отказаться от их использования в связи с риском социальной изоляции: «…соцсети формируют у молодежи устойчивую привычку постоянно обращаться к ним, что делает их жизненный мир и социальный опыт опосредованными медиа, а взаимодействие в них воспринимается как нормальное и необходимое условие успешной социализации и адаптации в современном российском обществе» [3, с. 66].

Иной взгляд на роль социальных сетей в процессе саморазвитие личности студента представлен в публикациях Е. А. Федоровой и Т. Н. Лукиной. По мнению авторов, социальные сети оказывают очень сильное влияние на саморазвитие студента. В частности, на его самостоятельную работу и ценностно-смысловые ориентиры. На основании результатов анкетирования студенческой молодежи авторами были выделены те аспекты их жизнедеятельности, «которые негативно влияют на саморазвитие студента: многочисленный и бесполезный поток информации не дает новых знаний, которые впоследствии забываются и способствуют деградации мозга; человек может потерять свою индивидуальность, становясь частью сообщества;

погоня за популярностью оказывает негативное влияние на ценностно-смысловые понятия студента; студент перестает работать над самообразованием» [4, с. 141].

В нашем исследовании, проведенном на базе филиала Российского государственного социального университета в г. Минске, важно было выявить представления современной белорусской молодёжи о возможностях социальных сетей как средства саморазвития личности. В исследовании приняли участие студенты разных курсов очной формы обучения гуманитарного профиля в количестве 100 человек в возрасте от 17 до 22 лет (36 юношей и 64 девушки), обучающиеся по разным специальностям (психология, менеджмент, юриспруденция, конфликтология, социальная работа). Мы использовали анкетирование в качестве метода исследования.

Анализ результатов анкетирования показал, что из 100 опрошенных 98 человек (98 %) – активные пользователи социальных сетей, 81 человек (81 %) в социальных сетях зарегистрирован под своим именем, 19 человек (19 %) – под вымышленным. 62 % опрошенной белорусской молодежи в социальных сетях проводит в день более двух часов, постоянно там пребывает 27 % респондентов. 37 % отмечают высокую степень комфорта от общения в соцсетях, 32 % – степень выше среднего, 20 % – среднюю степень, а высокую отметили лишь 9 % опрошенных. Большинство респондентов зарегистрированы в таких соцсетях, как «Вконтакте» (94 %), Instagram (91 %) и TikTok (88 %). 44 % белорусских молодых пользователей зарегистрированы на Facebook, 46 % – Telegram и YouTube, 12 % зарегистрированы во всех указанных социальных сетях. Однако молодежь, как пользователь, чаще обращается к контенту Instagram (80 %) и TikTok (73 %), сеть «Вконтакте» не популярна (только 16 % указали на обращение к ней). Мало востребована у молодежи сеть Telegram (46 %), «Одноклассники» (1 %) и «Twitter» (5 %), и совсем не востребована сеть «Facebook».

Среди основных потребностей, которые подталкивают молодежь постоянно пребывать в социальных сетях, отмечаются следующие: необходимость получения поддержки со стороны других пользователей, а зачастую и помощи (51 %), желание помогать другим, отставляя комментарии и поддерживая лайками (22 %), желание обратить на себя внимание (50 %), стремление заполнить свое свободное время (44 %), самоутверждение себя как интересной личности (30 %), желание узнавать что-то новое и интересное (14 %).

Относительно возможностей, которые предоставляют социальные сети современным молодым людям, за счет чего становятся популярными, это – возможность заявить о себе, создав интересный профиль (67 %); возможность получить что-то новое и интересное в области своего профессионального обучения (61 %), возможность объединения по интересам (54 %), возможность найти большое количество виртуальных друзей (40 %), возможность избежать виртуального чувства одиночества (39 %), возможность помогать другим (32 %).

На возможность решения своих интимно-личностных проблем через социальные сети указали 84 человека (84 %), категорически против такого способа решения своих личных проблем 16 молодых людей (16 %). При этом большинство из рассматривающих такую возможность указывают на высокую и среднюю частоту использования социальных сетей для решения личных проблем (53 %).

Большинство студентов (62 %) считают, что хорошая академическая успеваемость может быть обусловлена социальными контактами, их количеством и качеством, статусом обучающегося в социальной сети и качеством просматриваемого им контента. Объясняется это тем, что чем больше социальных контактов у студента, тем больше гарантий наличия среди них академически успешных сверстников, которые открыто заявляют о своих достижениях в соцсетях, что мотивирует студента-пользователя на достижение высоких результатов в обучении, да и в жизни в целом. В то же время 38 % молодых людей считают, что слишком высокая популярность молодого человека в социальных сетях может сопровождаться снижением показателей в учебе из-за длительного пребывания в них, смещения фокуса интереса с учебных вопросов на интимно-личностное общение, а влияние друзей может быть и негативным.

79 респондентов (79 %) положительно относятся к продвижению в социальных сетях собственного личного бренда. На высокую вероятность и возможность самореализации себя как будущего специалиста с использованием социальных сетей указали 42 респондента (42 %); готовы использовать такую возможность – 54 человека (54 %). Однако готовы размещать с социальных сетях как можно больше информации о себе для использования другими только 11 %. На возможность составления психологического портрета личности на основе изучения ее представленности в социальных сетях указало большинство респондентов (97 %), при этом обозначив разную степень достоверности такой характеристики: 40 человек (40 %) считают, что это возможно сделать на 40–60 %; 32 человека (29 %) видят эти возможности на 60–80 %; 23 человека (23 %) считают, что психологические характеристики личности отражаются через социальные сети только на 20–40 %. На невозможность создания достоверного представления о человеке и его личности через социальные сети указали 5 человек (5 %).

Таким образом, результаты нашего исследования и других проведенных социально-психологических исследований, которыми обладает современная психологическая наука, свидетельствуют о том, что современная молодежь положительно относится к социальным сетям, видя в них возможности для собственного саморазвития. Однако, не всегда социальные сети могут положительно влиять на подрастающее поколение, за счет длительного пребывания в них и лишения возможности непосредственного общения и взаимодействия со сверстниками. Вместе с тем, с учетом увлеченности молодежи социальными сетями, определенная роль должна отводиться университету в выстраивании конструктивного отношения к социальным

сетям и их использованию в образовательном и профориентационном контексте. Политика университета может оказывать воздействие не только на развитие дружеских взаимоотношений студентов с учетом их интересов, но и привлекать через социальные сети абитуриентов, выкладывая презентационный контент о студенческой жизни в учебное и не учебное время. Данный факт требует более глубокого анализа в контексте планирования и организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования.

**Список использованных источников**

1. *Хасуее, А. Э.* Влияние социальных сетей на уровень образования и досуга молодежи в современном обществе / А. Э. Хасуее // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 179–180.

2. *Креховец, Е. В.* Социальные сети студентов: факторы формирования и влияние на учебу / Е. В. Креховец, О. В. Польдин // Вопросы образования. – 2013. – № 4. – С. 127–144.

3. *Мороз, Н. А.* Социальные сети как часть жизненного мира современного студенчества (на примере фокус-группового исследования) / Н. А. Мороз // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 2(70). – С. 64–70.

4. *Федорова, Е. А.* О влиянии социальных сетей на саморазвитие студентов / Е. А. Федорова, Т. Н. Лукина // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. студентов и аспирантов, Якутск, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, 4 апреля 2014 г. / под ред. В. В. Находкина, М. М. Прокопьевой, Т. Ю. Ковтун. – Киров: МЦНИП, 2014. – С. 139–142.

**(Дата подачи: 26.02.2024 г.)**

*И. Н. Селезнева*
Витебский областной институт развития образования, Витебск

*М. Л. Белановская*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*I. Selezneva*
Vitebsk Regional Institute for Educational Development, Vitebsk

*M. Belanovskaya*
National Institute for Higher Education, Minsk

**УДК 159.923.2**

# ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

# PREPARING PSYCHOLOGY STUDENTS FOR WORKING WITH FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

*В статье описывается специфика семей, в которых воспитываются дети с особенностями психофизического развития, и обосновывается необходимость качественной подготовки будущих психологов к работе с такой семьей. На основе статистического анализа описаны результаты исследования взаимосвязи психологического типа родительства (психосоматический, невротичный и авторитарный) и родительского отношения к ребенку анализа, а также отношения родителей к болезни ребенка. Сделаны выводы по результатам исследования.*

*Ключевые слова: ребенок с особенностями психофизического развития; тип родительства; родительское отношение; отношение к болезни; профессионализм психолога.*

*The article describes the specifics of families raising children with special needs, and substantiates the need for high-quality training of future psychologists to work with such families. Based on statistical analysis, the results of a study of the relationship between the psychological type of parenting (psychosomatic, neurotic and authoritarian) and the parental attitude towards the child are described, as well as the attitude of parents towards the child's illness. Conclusions are drawn based on the results of the study.*

*Keywords: a child with special needs; type of parenting; parental attitude; attitude towards illness; professionalism of a psychologist.*

На современном этапе законодательными актами Республики Беларусь и, в частности, новой редакцией Кодекса об образовании Республики Беларусь (от 14 января 2022 г. № 154-З с изменениями и дополнениями, вступившими в силу 1 сентября 2022 г.), закреплен термин «обучающиеся с особыми индивидуальными образовательными потребностями» и обозначена специфика работы с этой категорией лиц [3]. Определено, что к категории

«обучающиеся с особыми индивидуальными образовательными потребностями» относятся одаренные и талантливые обучающиеся, лица с особенностями психофизического развития, дети, нуждающиеся в особых условиях воспитания [3].

Сегодня работа с детьми с особенностями психофизического развития требует все большего внимания специалистов. В первую очередь это связано с тем фактом, что в большинстве стран отмечается постоянное увеличение количества рожденных детей, имеющих различного рода нарушения развития. По статистике в Республике Беларусь доля детей с особенностями психофизического развития от общего количества детей до 18 лет составляет около 9,5 %. При этом отмечается постоянный рост данных статистических показателей (в 2022 г. количество детей с ОПФР составило 179,4 тыс., а за 2023 г. количество детей этой категории увеличилось практически на 4 тыс. человек и составило 183,2 тыс.) [1]. Такие дети всегда имеют особенности психологической сферы, которые во многом обусловлены непосредственными особенностями их психофизического развития, а также индивидуальными характеристиками личности каждого конкретного ребенка.

Одной из значимых трудностей, с которой сталкивается семья, в которой появляется «особенный» ребенок, выступает проблема отсутствия навыков взаимодействия с ребенком у самих родителей такого ребенка, а также у других членов семьи – они не понимают ребенка и не могут найти с ним контакт [6, с. 102–103]. Обозначенная тенденция обуславливает особую значимость организации системной психологической помощи семьям, воспитывающим ребенка с особенностями психофизического развития, выражающейся в специализированной поддержке и сопровождении таких семей. Наибольшее внимание при этом необходимо уделять налаживанию детско-родительских отношений в таких семьях ввиду их особой личностной и социальной значимости [2, с. 2–3].

Важно понимать, что в данном вопросе на первый план выходит качественная подготовка всех специалистов (психологов, социальных работников, педагогов), осуществляющих сопровождение семей, воспитывающих ребенка с особенностями психофизического развития. Подготовка высококвалифицированных и профессионально грамотных специалистов позволит максимально эффективно осуществлять помощь семьям, столкнувшимся с таким ненормативным семейным кризисом, как появление ребенка с особенностями психофизического развития.

Следует заметить, что работа с семьей для специалиста-психолога является достаточно многогранной и сложноорганизованной. Даже в ситуации своего нормативного развития семья в процессе своей жизнедеятельности проходит кризисные этапы, а также сталкивается со множеством трудностей и сложных ситуаций, требующих своевременной помощи и продуктивного разрешения [5]. Если семья переживает ненормативное кризисное событие, ее психологическое сопровождение становится одним из наиболее тяжелых аспектов работы практикующего психолога.

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, дестабилизируя ее [4]. В такой семье происходят сложные процессы адаптации к появлению особенного ребенка, а также к необходимости осуществления особого сопровождения такого ребенка. При этом достаточно часто специалисты помогающих профессий концентрируют свое внимание на оказании помощи «особенному» ребенку, игнорируя острую необходимость психологической и педагогической работы с другими членами семьи данного ребенка. А семья, переживающая ненормативный кризис, остро нуждается в психологическом сопровождении, основной целью которого выступает стабилизация всей семейной системы. В состоянии дестабилизации семья не может выполнять свои основные функции, члены семьи испытывают психологические и эмоциональные перегрузки, что приводит к нарушению межличностных отношений в семье.

Ведущим субъектом социализации ребенка как с нормативным, так и с ненормативным развитием выступает его семья с активной жизненной позицией, для которой ребенок будет являться значимой жизненной ценностью. Для ребенка такое отношение со стороны родителей позволит сформировать свое собственное положительное отношение к окружающему миру и стать активным членом общества. В процессе внутрисемейного взаимодействия развиваются когнитивные функции ребенка, происходит становление его личности, самооценки, усвоение морально-этических норм, образцов поведения, присвоение социальных ролей и т. д. Роль семьи для ребенка с особенностями психофизического развития неизмеримо возрастает. Именно от действий семьи и их отношения к ребенку зависит успех его развития. Если ребенок в семье не принят, близкие не удовлетворяют его потребности в любви, ласке и эмоциональном контакте, если он испытывает внутреннее беспокойство, то все это вызывает задержку личностного развития ребенка. Для нормального психического развития ребенку важны любовь, спокойная обстановка в семье и доброжелательное отношение как к нему, так и к другим членам семьи. Ребенок с особенностями психофизического развития так же, как и ребенок с нормативным развитием, в условиях благоприятных семейных отношений и под влиянием должного воспитания способен успешно развиваться как в психическом, так и в личностном отношениях.

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 осуществить свою профессиональную деятельность, подобрать наиболее результативные способы работы с каждым членом семьи и тем самым помочь семье справиться с ситуацией. Профессиональная помощь квали-

фицированных психологов иногда является единственным шансом для всех членов семьи на переживание психотравмирующего события и восстановления внутреннего гомеостаза семейной системы. Для специалистов, осуществляющих сопровождение таких семей, важно предоставить возможность всем членам семьи принять свои чувства, справиться со стрессом, преодолеть психотравмирующее событие и найти способ для восстановления семейной системы.

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 требующуюся квалифицированную помощь, что актуализирует необходимость пристального внимания преподавателей, осуществляющих работу со студентами, к темам, посвященным особенностям функционирования семьи, кризисным событиям и способам их преодоления, различным деструкциям в семейной системе и реакциям всех членов семьи на психотравматические события.

С целью изучения родительского отношения к своему «особенному» ребенку, доминирующего психологического типа родительства и отношения родителей к болезни ребенка было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие матери, имеющие ребенка с особенностями психофизического развития. В исследовании приняли участие 135 респондентов – матерей, имеющих ребенка с особенностями психофизического развития с различным диагнозом, в возрасте от 23 до 55 лет (средний возраст 35,2 года).

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 коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Анализу был подвержен аспект выявления взаимосвязи психологического типа родительства (психосоматический, невротичный и авторитарный тип родителя) и родительского отношения к ребенку, а также отношения родителей к болезни ребенка. По результатам изучения взаимосвязей параметров было выявлено, что психосоматический тип родителей (наиболее представленный в выборке – 48,9 % от всех респондентов) прямо пропорционально связан с высокой тревогой родителей, с нозогнозией, т. е. преувеличением тяжести болезни ребенка, высоким контролем активности ребенка, общим напряжением родителей, отвержением ребенка, проявлением симбиотических отношений с ребенком и отношением к неудачам, при котором родители не верят в ребенка и считают его неспособным на самостоятельность ($p \leq 0,05$). Определено, что авторитарный тип родителей (в выборке представлен у 46,7 % респондентов) прямо пропорционально связан с высокой тревогой родителей, кооперацией, т. е. стремлением к сотрудничеству с ребенком, симбиотическими отношениями с ребенком, высоким контролем активности ребенка ($p \leq 0,05$). Выявлено, что невротический тип родительства (в выбор-

ке представлен 4,4 % от всех респондентов) прямо пропорционально связан с экспернальностью родителей, при этом болезни ребенка воспринимаются как нечто, не зависящее от родителей и не поддающееся контролю, с высокой тревогой родителей, нозогнозией, т. е. преувеличением тяжести болезни ребенка, общим напряжением родителей, отвержением ребенка, с кооперацией, т. е. стремлением к сотрудничеству с ребенком, симбиотическими отношениями с ребенком, высоким контролем активности ребенка и отношением к неудачам, при котором родители не верят в ребенка и считают его неспособным на самостоятельность ($p \leq 0,05$).

От уровня благополучия семейной среды ребенка зависит во многом его физическое и психическое развитие, что имеет особую актуальность для детей с особенностями психофизического развития. Любая болезнь ребенка для родителей является стрессовым фактором, который подрывает психологическое благополучие всех членов семьи и нарушает отношения внутри семейной системы. С момента осознания родителями особенностей ребёнка они находятся в состоянии эмоционального стресса, что приводит к нетипичным реакциям и особенностям построения межличностного взаимодействия. Особенно сильно этот стресс проявляется у матерей.

Появление в семье «особенного» ребенка требует квалифицированного психологического сопровождения специалиста. Одной из главных задач работы специалиста-психолога при работе с семьей, переживающей ненормативный кризис, является коррекция межличностных и внутрисемейных отношений. Особенно эффективными методами здесь будут являться групповые занятия для родителей и индивидуальные с родителями и ребёнком. Для психолога важно предоставить возможность всем членам семьи принять свои чувства, справиться со стрессом, преодолеть психотравмирующее событие и найти способ для восстановления внутреннего гомеостаза семейной системы.

**Список использованных источников**

1. Белстат. – Режим доступа: https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/zdravoohranenie_2/. – Дата доступа: 22.01.2024.

2. *Киселева, Т. Г.* Психологические особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями / Т. Г. Киселева, Ю. В. Рогунова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 2. – Режим доступа: https://mir-nauki.com/PDF/19PSMN222.pdf. – Дата доступа: 02.12.2023.

3. Кодекса об образовании Республики Беларусь. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243. – Дата доступа: 08.01.2024.

4. *Олифирович, Н. И.* Терапия семейных систем / Н. И. Олифирович, Т. Ф. Велента, Т. А. Зинкевич-Куземкина. – СПб.: Речь, 2011. – 570 с.

5. *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.

6. *Шац, И. К.* Психолого-педагогические аспекты сопровождения семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / И. К. Шац // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 100–113.

**(Дата подачи: 27.02.2024 г.)**

*Д. А. Станкевич*
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*D. A. Stankevich*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

**УДК 159.944.4**

## ВИДЫ УСТАЛОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

## TYPES OF FATIGUE IN HIGHER EDUCATION PEDAGOGUES

*В статье представлены результаты первого этапа пилотажного исследования видов усталости педагогов высшей школы и их взаимосвязь с усталостью от сострадания. Исследование проведено в естественных для респондентов условиях с целью определения взаимосвязей рассматриваемых параметров. Удалось установить преобладающий вид усталости респондентов – усталость от сочувствия. Корреляционный анализ по методу Спирмена показал значимую связь между риском выгорания и усталостью от решений (0,90; $p < 0,01$), усталостью от сочувствия (0,73; $p < 0,05$), реактивной усталостью (0,68; $p < 0,05$). Выдвинуто предположение, что комбинация личностных характеристик (например, высокий уровень эмпатии), профессиональных обязанностей и рабочей среды (например, отсутствие поддержки со стороны коллег) может способствовать развитию усталости от сострадания и усталости от сочувствия.*

*Ключевые слова: усталость от сострадания; помогающие профессии; педагоги высшей школы; усталость; потенциал сострадания; риск выгорания; профессиональные диффформации; усталость от сочувствия.*

*The article presents the results of a study of types of fatigue among higher education pedagogues and their correlation with compassion fatigue. A pilot study was conducted in natural conditions for respondents in order to determine the relationships between the parameters under consideration. It was possible to establish the predominant type of fatigue among respondents – fatigue from sympathy. Correlation analysis using the Spearman method showed a significant relationship between the risk of burnout and decision fatigue (0,90; $p < 0,01$), with compassion fatigue (0,73; $p < 0,05$), with reactive fatigue (0,68; $p < 0,05$). It has been hypothesized that a combination of personality characteristics (e. g., high levels of empathy), job responsibilities, and work environment (e. g., lack of peer support) may contribute to the development of compassion fatigue and empathy fatigue.*

*Keywords: compassion fatigue; helping professions; higher education pedagogues; fatigue; compassion potential; risk of burnout; professional deformation.*

Непрерывная трансформация социального пространства, информационная перегруженность и регулярное столкновение с негативной социальной повесткой привели общество к «сострадательной перегрузке». Социум становится все более равнодушным по отношению к страданиям других и, как итог, к собственным переживаниям. В результате особо сильная нагрузка ложится на профессии «человек – человек», где при всей турбулентности специалистам приходится сохранять свой эмпатический потенциал, личную эффективность и психическое благополучие.

Опустошенность по отношению к работе, потеря вовлеченности в дело в отечественной практике до недавнего времени было принято характеризовать как «профессиональное выгорание». Однако это понятие объясняет лишь эмоциональные последствия профессиональной деформации, не уделяя должного внимания другим факторам. В связи с этим возникла актуальность более глубинного исследования деформаций помогающих специалистов, в частности введение в научный тезаурус нового понятия – «усталость от сострадания».

Усталость – чувство крайней утомленности обычно из-за тяжелой работы или физических упражнений [1]. В отличие от выгорания, она характеризуется потерей функций на трех уровнях: эмоциональном, физическом и умственном (снижение когнитивных способностей: внимания, концентрации, памяти).

Усталость от сострадания, в свою очередь, представляет собой 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 [2, с. 9]. В отличие от выгорания (линейного, исключительно эмоционального состояния), усталость – цикличный процесс. Симптоматика схожа с переживанием ПТСР – также включает переживание боли других людей как своей собственной, но без прямого переживания травмы.

В междисциплинарном подходе изучение феномена усталости определяется следующими направлениями: социология (наркотизирующая дисфункция СМИ, П. Лазарсфельд и Р. Мертон); медицина (особое состояние работающих в больнице медсестер, К. Джойнсон и Ч. Фигли); нейронаука (нейробиологические основы эмпатии через работу зеркальных нейронов, Г. Риццолатти). В психологическом контексте феномен исследуется как: профессиональное утомление (И. В. Ашвиц, В. А. Бодров), в контексте психологии эмоций (П. Экман), эмоциональная саморегуляция (В. Р. Бильданова, B. Murphy), теория вторичной или косвенной травмы (А. Н. Крутолевич, Ч. Фигли), в рамках которых индивиды стремятся облегчить свое эмпатическое страдание посредством поведения, нацеленного на помощь, а не уклонения [2, с. 3–4].

Современные исследования указывают на то, что усталость от сострадания может возникать из-за «заражения» эмоциями, когда эмпатический

отклик на чужую боль становится настолько интенсивным, что приводит к личному эмоциональному истощению. Это явление также связывают с концепцией «зеркальных нейронов» [3], которые активируются при наблюдении за действиями или переживаниями других людей, вызывая аналогичные ощущения в мозге наблюдателя.

*Цель исследования* – изучение видов усталости и определение их взаимосвязи с усталостью от сострадания у педагогов высшей школы.

*Материалы и методы.* В соответствии с целью исследования проведено пилотажное исследование в естественных для респондентов условиях (в образовательном процессе курсов повышения квалификации).

Тест Ф. Фанже и С. Томаселла «Какая у вас усталость?» предназначен для определения доминирующих видов усталости у респондентов. Он содержит пять шкал: реактивная усталость, эмоциональная усталость, ментальная усталость, усталость от решений, усталость от сочувствия и экзистенциальная усталость. Для исследования особый интерес приходится на параметры: «усталость от сочувствия», под которой принято понимать истощение от душевных перегрузок, характерное для врачей и социальных работников (как основа личности – повышенная чувствительность, гиперэмпатия); эмоциональная усталость (переживание эмоциональной травмы в личной жизни и на работе); усталость от решений (усталость от постоянного «режима многозначности» и вина из-за невозможности выполнить все возложенные на тебя обязанности).

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 и риска развития усталости. Модель травматического стресса Ч. Фигли предполагает, что усталость от сострадания возникает как прямой результат переноса эмоциональной нагрузки от страдающего к помогающему, акцентируя внимание на важности баланса между заботой о других и самозаботой [4]. Он содержит три шкалы: риск усталости от сострадания, риск выгорания и потенциал сострадания, – и базируется на авторской модели усталости от сострадания Ч. Фигли. 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 10 преподавателей одного из учреждений высшего образования Республики Беларусь (по договоренности с респондентами мы сохраняем анонимность, распространяющуюся на название базы исследования). Стаж – от 5 лет. Установлено, что у большего числа респондентов выраженно преобладает усталость от сочувствия. Также высокими показателями обладает усталость от решений и реактивная усталость. Наименьший показатель – у экзистенциальной усталости.

*Таблица 1*

**Описательная статистика теста Ф. Фанже и С. Томаселла**

| Шкалы | Результаты исследования | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | среднее, *m* | медиана, *Me* | стандартное отклонение | минимальное значение (Min) | максимальное значение (Max) |
| Реактивная усталость | 2,89 | 2,0 | 2,52 | 0,00 | 8,00 |
| Эмоциональная усталость | 2,00 | 1,0 | 2,00 | 0,00 | 6,00 |
| Ментальная усталость | 3,56 | 4,0 | 2,19 | 0,00 | 7,00 |
| Усталость от решений | 4,11 | 4,0 | 2,52 | 1,00 | 8,00 |
| Усталость от сочувствия | 7,00 | 8,0 | 2,87 | 1,00 | 10,00 |
| Экзистенциальная усталость | 0,67 | 0,0 | 1,00 | 0,00 | 3,00 |

Корреляционный анализ (по методу Спирмена) позволяет конкретизировать взаимосвязи между показателями всех пяти видов усталости и, тем самым, говорить об определенной портрете личности. Усталость от сочувствия у преподавателей положительно коррелирует с усталостью от решений (0,89; $p < 0,01$) и с эмоциональной усталостью (0,74; $p < 0,05$). Эмоциональная усталость положительно коррелирует с ментальной усталостью (0,76; $p < 0,05$) и усталостью от решений (0,75; $p < 0,05$). Таким образом, можно предположить, что избыточное, регулярное столкновение преподавателей с ментальной и эмоциональной перегрузкой, нахождение в режиме «многозадачности», бюрократические обязательства ведут к снижению эмпатического и сострадательного потенциала, и, как следствие, к профессиональному и личностному кризису.

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 варианта (таблица 2).

*Таблица 2*

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

| Шкалы | Полный вариант | |
|---|---|---|
| | среднее, *m* | стандартное отклонение |
| Риск усталости от сострадания | 53,67 | 10,94 |
| Риск выгорания | 34,44 | 7,13 |
| Потенциал сострадания | 91,56 | 16,10 |

Принимая во внимание количество испытуемых в выборке ($n = 10$), при интерпретации данных был использован медианный критерий, который позволяет определить распределение испытуемых относительно среднего значения. Установлено, что у респондентов более выражен риск усталости от сострадания (чрезвычайно высокий), чем в среднем по выборке. При этом наблюдается низкий показатель выгорания, который практически не отличается от потенциала сострадания. Корреляционный анализ (по методу Спирмена) показал, что риск усталости от сострадания коррелирует с риском выгорания (0,78; $p < 0,05$). На уровне тенденции можно наблюдать корреляцию усталости с потенциалом сострадания (0,34; $p < 0,05$).

Попарное сравнение шкал теста Ч. Фигли и Ф. Фанже при помощи ранговой корреляции Спирмена позволило обнаружить следующие взаимосвязи: риск выгорания значимо коррелирует с усталостью от решений (0,90; $p < 0,01$), с усталостью от сочувствия (0,73; $p < 0,05$) и реактивной усталостью (0,68; $p < 0,05$). Кроме того, можно говорить о положительной корреляции усталости от сострадания и реактивной усталости (0,56; $p < 0,05$), а также ментальной усталостью (0,43; $p < 0,05$) и усталостью от сочувствия (0,34; $p < 0,05$). Потенциал сострадания коррелирует с усталостью от сочувствия (0,40; $p < 0,05$). Результаты исследования не только доказывают деформацию на трех уровнях (эмоциональном, когнитивном, физическом), но и позволяют детализировать процессы развития усталости от сострадания (благодаря дополнительному факту, что при лингвистическом переводе, термин «усталость от сострадания» и «усталость от сочувствия» являются синонимами).

*Выводы.*

1. Выявлено значимое преобладание у преподавателей усталости от сочувствия.

2. Усталость от сочувствия у преподавателей положительно коррелирует с усталостью от решений (0,89; $p < 0,01$) и эмоциональной усталостью (0,74; $p < 0,05$). Эмоциональная усталость, в свою очередь, положительно коррелирует с ментальной усталостью (0,76; $p < 0,05$) и усталостью от решений (0,75; $p < 0,05$). Таким образом, можно предположить, что избыточное, регулярное столкновение преподавателей с ментальной и эмоциональной перегрузкой, нахождение в режиме «многозадачности» приводит к снижению эмпатического и сострадательного потенциала личности и, как следствие, к профессиональному и личностному кризису.

3. Установлено, что у респондентов чрезвычайно высокий риск усталости от сострадания. При этом наблюдается низкий показатель выгорания и практически не отличается потенциал сострадания. Результат доказывает, что усталость от сострадания и риск выгорания не являются синонимичными понятиями.

Можно предположить, что комбинация личностных характеристик (например, высокий уровень эмпатии), профессиональных обязанностей и рабочей среды (например, отсутствие поддержки со стороны коллег) спо-

собствует развитию усталости от сострадания и усталости от сочувствия. Однако это предположение требует дополнительного исследования.

**Список использованных источников**


1. *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.

2. *Орлова, Д. А.* Усталость от сострадания: адаптация теста Ч. Фигли / Д. А. Орлова, А. П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2021. – 36 с.

3. *Rizzolatti, G.* The Mirror-Neuron System. / G. Rizzolatti, L. Craighero // Annual Review of Neuroscience. – 2004. – № 27. – P. 169–192.

4. *Кинник, К.* Усталость сострадать: коммуникация и чувство опустошенности в отношении социальных проблем / К. Кинник, Д. Кругман, Г. Камерон. – Казань: Логос, 2000. – 250 с.

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. *Экман, П.* Психология сострадания / П. Экман. – СПб.: Питер, 2017. – 160 с.

8. *Одинцова, М. А.* Оценка травматического жизненного события педагогами / М. А. Одинцова, А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2017. – № 1. – С. 66–72.

9. *Лобанов, А. П.* Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий / А. П. Лобанов, Д. А. Орлова // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 6. – С. 30–35.

10. *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.

11. *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 г. – Владивосток: ВГУЭС, 2019. – С. 172–177.

12. *Дроздова, Н. В.* Усталость от сострадания и профиль латеральности медицинских работников / Н. П. Дроздова, А. П. Лобанов, Д. А. Орлова // 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, 2023. – Ч. 3. – С. 136–143.



**(Дата подачи: 26.02.2024 г.)**

*К. О. Станкевич*
Белорусский государственный университет
информатики и радиоэлектроники, Минск

*K. O. Stankevich,*
Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk

**УДК 159.947.3:37.013.42**

# ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНЫХ К РАБОТЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

# THE STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF SOCIAL EDUCATORS TO WORK IN EXTREME SITUATIONS

*В статье изучаются психологические параметры готовности педагогов социальных и специалистов по социальной работе к работе в экстремальных и нестандартных ситуациях, интерпретируется понятие «готовность к осуществлению деятельности в экстремальной ситуации». Представлен количественный анализ психологической готовности педагогов социальных к работе в экстремальных ситуациях, выявлены статистические взаимосвязи параметров готовности с использованием метода корреляционного анализа.*

*Ключевые слова: психологическая готовность; экстремальная ситуация; педагог социальный; стрессоустойчивость; жизнестойкость; адаптивность; психологический ресурс; эмпатия; стиль поведения.*

*The article examines the psychological parameters of the readiness of social educators and social work specialists to work in extreme and non-standard situations, interprets the concept of "readiness to carry out activities in an extreme situation." A quantitative analysis of the psychological readiness of social educators to work in extreme situations is presented, statistical relationships of readiness parameters using the method of correlation analysis are revealed.*

*Keywords: psychological readiness; extreme situation; social pedagogue; stress tolerance; resilience; adaptability; psychological resource; empathy; behavior style.*

Возрастающая заинтересованность государства и общества к воспитанию детей и молодежи, перемены в социальной сфере, развитие современных технологий и науки трактуют необходимость изучения уровня профессиональной компетентности и психологической готовности специалистов в области социально-педагогической деятельности к работе в нестандартных и экстремальных ситуациях.

Изучению экстремальных ситуаций в психологии посвящены труды И. Г. Малкиной-Пых, А. В. Гостюшина, Н. В. Табариной, В. Д. Небыличиной, Е. Г. Гордеевой, Ф. Е. Василюка, Р. Д. Лэйга и В. Дильтея [1, с. 56]. Проведенный анализ трудов отечественных и зарубежных ученых позволил интерпретировать исследуемое понятие. В психологической науке под экстремальными принято понимать ситуации, возникающие внезапно при относительно устоявшемся ритме жизни, выходящие за рамки приобре-

тенного жизненного опыта, оказывающие стрессогенное воздействие на человека и негативное влияние на различные сферы жизнедеятельности личности.

Изучением понятия готовности к профессиональной деятельности занимался ряд исследователей, среди которых: Н. Д. Левитов, О. Н. Борисова, Л. М. Попов, Л. И. Бершедова и др. По мнению Л. И. Бершедовой, «готовность к деятельности – состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное ее выполнение» [2, с. 4]. Таким образом, готовность к осуществлению деятельности в экстремальных ситуациях – психологический феномен, реализуемый путем личностной саморегуляции, при котором обеспечивается снижение силы отрицательных эмоций субъекта, происходящий через активный поиск способов взаимодействия с ситуацией и выхода из нее, мобилизацию всех субъективных ресурсов и психологических потенциалов человека, достижение жизненно значимой для субъекта цели с учетом минимизации отрицательных последствий.

Эффективному разрешению кризисной или экстремальной ситуации способствует наличие у специалиста внутренних и внешних ресурсов. Понятие «ресурс» и близкое к нему понятие «потенциал» широко применяются в психологической науке [3]. Вопрос изучения проблемы личностного *потенциала в научной литературе был освещен такими авторами, как*: З. Фрейд, Э. Фромм, А. Адлер, К. Юнг, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, В. А. Ганзен и др. В психологии труда исходят из понимания, что для успешного выполнения профессиональной деятельности, особенно в неблагоприятных условиях, человек вынужден прибегать к использованию внутренних *потенциалов,* имеющихся у него и дополнительных внешних и внутренних *ресурсов* [4].

Немаловажным фактором успешной работы в экстремальных ситуациях, по мнению исследователей, является степень быстроты адаптации человека: чем более развита его адаптивность, тем эффективнее он справляется с работой в экстремальных ситуациях. А**даптивность** – это свойство личности, характеризующиеся наличием когнитивной гибкости, чувствительности и восприимчивости, связанное с возможностью индивида обнаруживать альтернативные варианты приспособления с предварительной оценкой дальнейших последствий [5, с. 5].

Переносимость экстремальных условий напрямую зависит от такой личностной характеристики, как стрессоустойчивость. Опираясь на исследования ученых, стрессоустойчивость – это психологический феномен, который связан: «со способностью быть эмоционально стабильным или психически устойчивым (Н. Д. Левитов, П. Б. Зильберман, Я. Рейковский, В. Л. Марищук, В. Г. Норакидзе, К. К. Платонов, А. Г. Маклаков); с надситуативной активностью (В. А. Петровский); с поисковой активностью (Н. Ф. Михеева); с сопротивляемостью (C. S. Carver, A. Antonovsky); со смыслопорождением (Ф. Е. Василюк); с творческим поведением, не привязанным к биологическим факторам (Ф. Е. Василюк, К. Роджерс, А. Мас-

лоу, Г. Олпорт, В. И. Кабрин и др.); с выносливостью (жизнестойкостью) (S. Kobasa, M. C. Pucetti, C. Мадди) [6]». Некоторые авторы (Д. А. Леонтьев, С. Мадди) сводят стрессоустойчивость к понятию «жизнестойкости». В нашем исследовании мы используем данные понятия как идентичные.

С учетом специфики профессиональной деятельности педагогов социальных необходимо наличие определенных психологических качеств у специалистов для выполнения их работы. К таким качествам следует отнести эмпатию. В интерпретации К. Р. Роджерса данное понятие определяется следующим образом: эмпатия «(греч. ἐν – «в» + греч. πάθος – «страсть», «страдание», «чувство») – осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения происхождения этого переживания [7, с. 28]». Наличие эмпатии у специалиста, осуществляющего социально-педагогическую деятельность, является дополнительным стимулом, направляющим его на оказание помощи людям, попавшим в экстремальную ситуацию [4].

Таким образом, в исследовании применялись следующие критерии оценки готовности работы педагогов социальных к работе в экстремальных ситуациях: уровень жизнестойкости (стрессоустойчивости), уровень адаптивности, уровень эмпатии, наличие внутренних и внешних ресурсов.

В исследовании приняли участие 284 респондента, представляющие две выборки. Из них: 142 – педагоги социальные, работающие в государственных учреждениях образования (далее – ГУО) и 142 – студенты (3–4 курсов), обучающиеся по специальностям: «социальная педагогика», «социальная работа» и «социально-педагогическая и психологическая деятельность».

В исследовании применялись следующие методики:

1. Опросник диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн).

2. Опросник потери и приобретения персональных ресурсов (Тест ОППР Н. Водопьяновой, М. Штейн).

3. Тест жизнестойкости С. Мадди.

4. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) Д. Г. Маклакова и С. В. Чермянина.

5. Проективная методика «Не дай человеку упасть».

На первом этапе исследования в обеих группах мы изучали уровень эмпатии. Выявленный уровень эмпатии изображён на рисунке 1.

Как видно из рисунка 1, у работающих педагогов социальных показатели высокого и среднего уровня выше, чем у студентов. Высокий уровень эмпатии наблюдается у 12,7 % (18 человек) работающих и 5,6 % (8 человек) студентов.

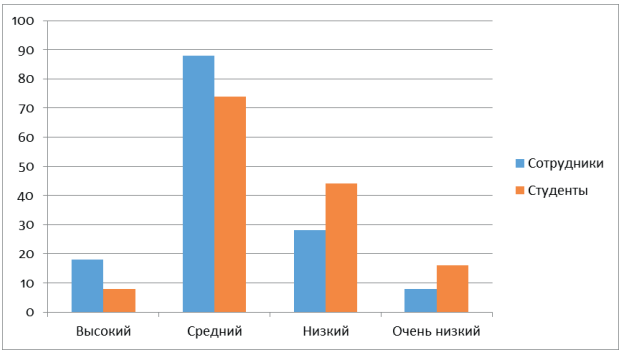



*Рис. 1.* **Уровень эмпатии**

Средний уровень эмпатии наблюдается у 62 % (88 человек) работающих и 52,1 % (74 человека) студентов. Низкий уровень эмпатии наблюдается у 19,7 % (28 человек) работающих и 31 % (44 человека) студентов. Очень низкий результат наблюдается у 5,6 % (8 человек) работающих и у 11,3 % (16 человек) студентов. Как видно, у студентов показатель выраженности эмпатии незначительно ниже, чем у работающих педагогов социальных. В то же время необходимо отметить и внушительный показатель низких значений эмпатии у студентов: 42,3 %, или 60 человек, в отличие от работающих педагогов социальных – 25,4 %, или 36 человек.

Выявленные показатели жизнестойкости у респондентов представлены на рисунке 2.

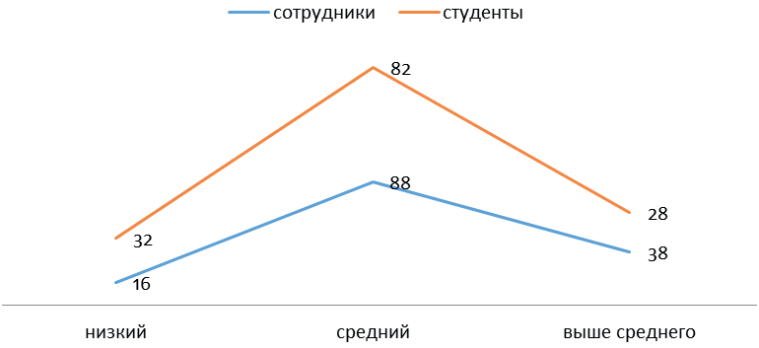



*Рис. 2.* **Показатели жизнестойкости**

Исходя из рисунка 2, можно констатировать, что низкий показатель жизнестойкости обнаруживается у 11,3 % (16 человек) работающих в ГУО педагогов социальных и 22,5 % (32 человека) студентов. Средний показатель проявляется у 62 % (88 человек) работающих и у 57,8 % (82 человека) студентов. Показатель выше среднего проявляется у 26,7 % (38 человек) работающих специалистов и у 19,7 % (28 человек) студентов. Следует отметить, что необходимые для эффективной работы показатели «выше среднего» и «средние» проявляются у 88,7 % (126 человек) работающих и у 77,5 % (110 человек) студентов.

Показатели уровня персональных ресурсов отражены на рисунке 3.

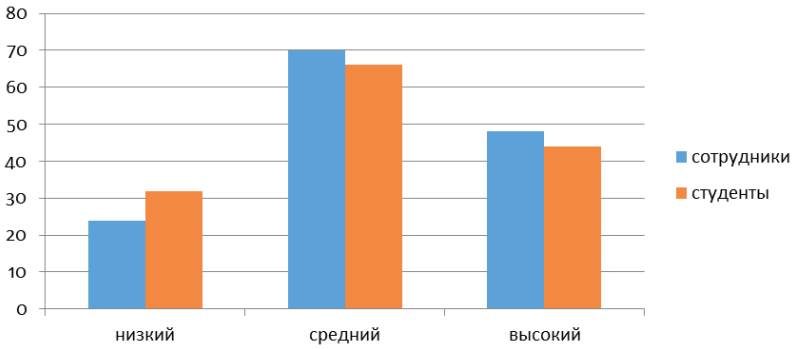



*Рис. 3.* **Уровень персональных ресурсов**

Как видно из рисунка 3, низкий результат имеют 16,9 % (24 человека) работающих и 22,5 % (32 человека) студентов. Средний результат проявляется у 49,3 % (70 человек) работающих педагогов социальных и 46,5 % (66 человек) студентов. Высокие же результаты продемонстрировали 33,8 % (48 человек) сотрудников и 31 % (44 человека) студентов. Известно, что именно средние и высокие показатели внешних и внутренних ресурсов – залог большей продуктивности во время разрешения экстремальных ситуаций. Результаты высокого и среднего показателя продемонстрировали 83,1 % (118 человек) работающих специалистов и 77,5 % (110 человек) студентов.

Как видно из рисунка 4, результаты ниже среднего проявляются у 15,5 % (22 человека) работающих и 63,4 % (90 человек) студентов. Средние показатели можно наблюдать у 76 % (108 человек) работающих и 35,2 % (50 человек) студентов. Высокие результаты можно отметить их у 8,5 % (12 человек) работающих педагогов социальных и 1,4 % (2 человека) студентов. Для эффективной работы в экстремальных ситуациях необходимы показатели адаптивности средние или выше средних, это мы наблюдаем у 84,5 % (120 человек) работающих педагогов социальных и 36,6 % (52 человека) студентов.

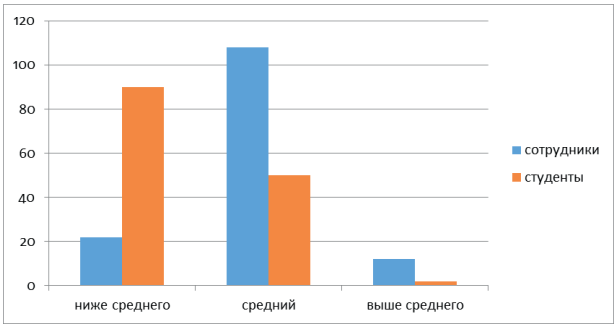



*Рис. 4.* **Уровень адаптивности**

На пятом этапе исследования мы изучали предполагаемую реакцию испытуемых в экстремальных ситуациях (рис. 5). Изучение проводилось с помощью вспомогательной проективной методики «Не дай человеку упасть». Данная методика позволяет выявить стиль поведения в критической ситуации.

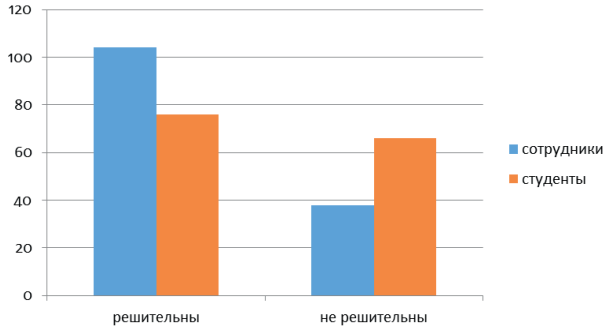



*Рис. 5.* **Показатели реагирования на экстремальную ситуацию**

Как видно из рисунка 5, преимущественное большинство – 73,2 % (104 человека) работающих специалистов и 53,5 % (76 человек) студентов готовы предпринимать решительные действия в экстремальных ситуациях. Низкие показатели можно наблюдать у 26,8 % (38 человек) сотрудников и 46,5 % (66 человек) студентов.

На следующем этапе исследования нами были изучены возможные статистические взаимосвязи между переменными с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (таблица 1).

*Таблица 1*

**Статистические взаимосвязи параметров у испытуемых студентов**

| Переменные | Valid N | Spearman R | p-level |
|---|---|---|---|
| Адаптивность и жизнестойкость | 142 | 0,739130 | 0,001561 |
| Адаптивность и эмпатия | 142 | 0,166323 | 0,224889 |
| Адаптивность и ресурс | 142 | 0,021691 | 0,875097 |
| Адаптивность и стиль поведения | 142 | 0,216906 | 0,437330 |

Исходя из таблицы 1, мы можем сказать, что между уровнем адаптивности и уровнем жизнестойкости существует статистическая связь (p = 0,001561), она является положительной и сильной. Это говорит о том, что чем выше уровень жизнестойкости, тем выше уровень адаптивности. Иными словами, чем более развита у человека устойчивость к стрессу, тем быстрее и эффективнее он может подстраивать и менять свои действия, а также управлять своим психическим состоянием при неожиданном изменении ситуации и изначально заданных параметров.

Между адаптивностью и эмпатией, адаптивностью и ресурсом, адаптивностью и стилем поведения в экстремальной ситуации у студентов нет статистически значимой связи (p = 0,224889; p = 0,875097; p = 0,437330 соответственно). Иными словами, адаптивность не зависит от уровня эмпатии, баланса потерь и приобретений (ресурсов) и стиля поведения у студентов. Несмотря на то, что эмпатия является одним из наиважнейших профессиональных качеств будущих педагогов социальных, ее проявление в критической или экстремальной ситуации никак не содействует адаптивности, поиску верных и обдуманных решений. Баланс между потерями и приобретениями необходим не для самой адаптации, а для восстановления собственных сил после работы с людьми в экстремальных ситуациях, поэтому не влияет на адаптивность. Взаимосвязь между адаптивностью и стилем поведения у студентов не проявилась, вероятно, из-за отсутствия практического опыта и наличия лишь теоретических представлений у студентов о работе с людьми в экстремальных ситуациях.

*Таблица 2*

**Статистическая взаимосвязи параметров у работающих специалистов**

| Переменные | Valid N | Spearman R | p-level |
|---|---|---|---|
| Адаптивность и жизнестойкость | 142 | 0,724267 | 0,001631 |
| Адаптивность и эмпатия | 142 | -0,224267 | 0,542998 |
| Адаптивность и ресурс | 142 | 0,012691 | 0,060079 |
| Адаптивность и стиль поведения | 142 | 0,181903 | 0,017330 |

Как видно из таблицы 2, между уровнем адаптивности у работающих педагогов социальных и уровнем жизнестойкости существует статистически значимая связь (p = 0,001631) и она является положительной и силь-

ной. Это говорит о том, что чем выше уровень жизнестойкости, тем выше уровень адаптивности. То есть в действующих условиях стрессогенности, характерных для экстремальных ситуаций, специалисты с достаточным уровнем жизнестойкости будут быстро и разумно реагировать на внезапные перемены, быстро принимать, а также эффективно корректировать свои решения.

Между адаптивностью и эмпатией, адаптивностью и ресурсом нет статистически значимой связи (p = 0,542998; p = 0,060079 соответственно). Это говорит о том, что адаптивность не зависит от уровня эмпатии, баланса потерь и приобретений (ресурсов) у работающих специалистов. Между адаптивностью и стилем поведения в экстремальных ситуациях у работающих социальных педагогов существует достаточный уровень статистически значимой связи (p = 0,017330) и она является прямой и слабой. Это значит, что чем выше уровень адаптивности, тем с большей готовностью специалисты будут предпринимать решительные действия. Это обусловлено тем, что работающие педагоги социальные в большей степени оценивают возможности своего поведения в экстремальных ситуациях (многие из них имеют опыт работы в таких условиях), а также имеют более устойчивые и контролируемые черты характера, что способствует эффективному осуществлению профессиональных задач в экстремальных условиях.

В ходе исследования мы изучили статистические связи (таблицы 3 и 4) между жизнестойкостью и ресурсом, жизнестойкостью и эмпатией, жизнестойкостью и стилем поведения, ресурсом и эмпатией, ресурсом и стилем поведения, эмпатией и стилем поведения и статистически значимых взаимосвязей не обнаружили.

*Таблица 3*

**Статистическая связь критериев у студентов**

| Переменные | Valid N | Spearman R | p-level |
|---|---|---|---|
| Ресурс и жизнестойкость | 142 | 0,649646 | 0,265854 |
| Жизнестойкость и эмпатия | 142 | -0,452378 | 0,756486 |
| Ресурс и эмпатия | 142 | 0,085385 | 0,786064 |
| Жизнестойкость и стиль поведения | 142 | 0,178496 | 0,106436 |
| Ресурс и стиль поведения | 142 | 0,164965 | 0,485490 |
| Эмпатия и стиль поведения | 142 | 0,356956 | 0,064275 |

*Таблица 4*

**Статистическая связь у работающих педагогов социальных**

| Переменные | Valid N | Spearman R | p-level |
|---|---|---|---|
| Ресурс и жизнестойкость | 142 | 0,473965 | 0,548069 |
| Жизнестойкость и эмпатия | 142 | -0,867547 | 0,542998 |
| Ресурс и эмпатия | 142 | 0,606407 | 0,897600 |

*Окончание таблицы 4*

| | | | |
|---|---|---|---|
| Жизнестойкость и стиль поведения | 142 | 0,954380 | 0,874907 |
| Ресурс и стиль поведения | 142 | 0,047475 | 0,073746 |
| Эмпатия и стиль поведения | 142 | 0,658066 | 0,106468 |

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы.

Выявлено, что у студентов показатель выраженности эмпатии незначительно ниже, чем у работающих педагогов социальных. С нашей точки зрения, это обусловлено тем, что студенты данной категории (3–4-й курсы) непосредственно изучают предметы, связанные с их профессиональной деятельностью, и уже понимают особенности их работы, предполагающие наличие хорошо выраженной эмпатии.

Обнаружено, что показатели жизнестойкости у 88,7% (126 человек) работающих педагогов социальных выше среднего или средние и у 77,5 % (110 человек) обучающихся студентов. Ссылаясь на автора методики С. Мадди, необходимо отметить, что: «высокий общий балл по шкале жизнестойкости характеризует человека как активного и уверенного в своих силах, нечасто переживающего стресс и способного справляться с ним, продолжая эффективно работать, не теряя душевного равновесия; низкий балл по жизнестойкости характерен для людей, которые не уверены в своих силах и способностях справиться со стрессом [8, с. 32]». Также следует отметить, что наблюдается незначительная разница в результатах по изученным показателям жизнестойкости у студентов и работающих педагогов социальных.

Были выявлены средние и высокие показатели по наличию внешних и внутренних ресурсов, что является залогом высокой продуктивности во время разрешения экстремальных ситуаций [9, с. 433]. Результаты высокого и среднего уровней продемонстрировали 83,1 % (118 человек) специалистов и 77,5 % (110 человек) студентов.

Изучение параметра адаптивности показало, что значения среднего уровня, а также значения выше средних наблюдались у 84,5 % (120 человек) работающих и 36,6 % (52 человека) студентов. Установлено, что результаты данной методики, в отличие от других, имеют большую разницу в показателях между работающими и студентами.

Выявлено, что большинство испытуемых – как студентов, так и работающих педагогов социальных – способны предпринимать решительные действия в экстремальных ситуациях.

Низкие показатели по всем изученным критериям свойственны студентам, что предполагает их меньшую готовность к работе в экстремальных ситуациях.

Установлена положительная статистическая взаимосвязь между адаптивностью и жизнестойкостью в обеих группах. Это говорит о том, что чем выше уровень жизнестойкости, тем выше уровень адаптивности.

Также была установлена положительная статистическая взаимосвязь между адаптивностью и стилем поведения в экстремальных ситуациях у работающих педагогов социальных. Это свидетельствует о том, что чем выше уровень адаптивности, тем с большей готовностью специалисты будут предпринимать решительные действия в нестандартных и экстремальных ситуациях.

**Список использованных источников**


1. *Горячева, Е. В.* Психологические особенности поведения населения в экстремальных ситуациях / Е. В. Горячева // Norw. J. of Development of the Intern. Science. – 2021. – № 67. – С. 56–58.

2. *Бершедова, Л. И.* Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов: автореф. дис. … д-ра психол. наук: 19.00.13 / Л. И. Бершедова; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 1999. – 51 с.

3. *Иваницкий, А. В.* Психологический ресурс как интегральная характеристика личности [Электронный ресурс] / А. В. Иваницкий // Соврем. проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-3. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=23894. – Дата доступа: 15.12.2023.

4. *Сорокоумова, С. Н.* Исаев Вадим Павлович Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий [Электронный ресурс] / С. Н. Сорокоумова, В. П. Исаев // Пед. образование в России. – 2013. – № 4. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnoy-deyatelnosti-spetsialistov-pomogayuschih-professiy. – Дата доступа: 18.12.2023.

5. *Ростовцева, М. В.* Адаптивность как отношение личности и общества: социально-философский аспект: дис. … канд. филос. наук : 09.00.11 / М. В. Ростовцева. – Красноярск, 2010. – 171 л.

6. *Михеева, А. В.* Стрессоустойчивость: к проблеме определения [Электронный ресурс] / А. В. Михеева // Полилингвиальность и транскультур. практики. – 2010. – № 2. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/stressoustoychivost-k-probleme-opredeleniya. – Дата доступа: 15.12.2023.

7. *Rogers, C. R.* A theory of therapy, personality and interpersonal relationships: as developed in the client-centered framework / C. R. Rogers. – New York: McGraw-Hill, 1959. – 70 p.

8. *Леонтьев, Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

9. *Пахомова, Ю. А.* Проблема переживаний личностью экстремальных ситуаций в отечественных и зарубежных исследованиях / Ю. А. Пахомова // Молодой ученый. – 2020. – № 50. – С. 432–435.



**(Дата подачи: 15.02.2024 г.)**

*Сун Циньсюань*
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*Н. В. Дроздова*
Институт психологии, Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*Song Qinxuan*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

*N. Drozdova*
Institute of Psychology Belarusian State Pedagogical University
named after Maxim Tank, Minsk

**УДК 159.9**

# КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

# CREATIVE COMPETENCE IN THE PROFESSIONALIZATION OF FUTURE SPECIALISTS

*В статье креативность определяется как «мягкий» навык в контексте образования и профессионализации, креативная компетентность исследуется как способность приобретать и преобразовывать креативные знания и компетенции, связанные с их реализацией в профессиональной и практической деятельности, уровень креативных способностей и навыков, демонстрируемый человеком. Креативная компетентность призвана определить границы инвестиций креативных способностей и навыков конкретного человека в конкретную область индивидуальной и коллективной деятельности.*

*Ключевые слова: креативная компетентность; профессионализация; интеллект; креативность; будущие специалисты.*

*The article defines creativity as a «soft» skill in the context of education and professionalization, creative competence is explored as the ability to acquire and transform creative knowledge and competencies associated with their implementation in professional and practical activities, the level of creative abilities and skills demonstrated by a person. Creative competence is designed to determine the boundaries of investment of creative abilities and skills of a particular person in a specific area of individual and collective activity.*

*Keywords: creative competence; professionalization; intelligence; creativity; future specialists.*

Актуальность исследования определяется тем, что современный университет мирового класса, характеризующийся такими признаками, как талантливые студенты и преподаватели, изобилие ресурсов, амбициозное стратегическое видение, связывают с переходом от транслятивной модели к интегрированной, включающей проектирование, решение кейсов, стажи-

ровку, предполагающую использование различных стимулятов. В качестве важного результата наряду с профессиональными компетенциями рассматривается развитие у студентов способностей к коммуникации, лидерству, кооперации, дипломатии, выстраиванию отношений; формирование командных, публичных, интеллектуальных навыков; умений презентовать свои идеи, принимать решение, креативно решать открытые задачи, в том числе социального плана, эмоциональный интеллект и когнитивная гибкость.

Складывающаяся в настоящее время образовательная ситуация определяет необходимость переосмысления ключевых методологических подходов к практике принятия и реализации решений, связанных с обучением и профессиональной подготовкой молодежи к динамично изменяющимся условиям. В процессе подготовки специалистов важную роль приобретает ориентация на личность и компетентность, позволяющая существенно облегчить процесс адаптации молодежи к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность.

Согласно «Словарю по профориентации и психологической поддержке» (Н. Е. Дружинин, 2003), под профессионализацией принято понимать процесс становления профессионала. Этот процесс включает выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей освоения правил и норм профессии, формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии.

В соответствии с проектом «Тюнинг», задачи компетентностного подхода в области образовании фиксируются в контексте четырех «Н»: «Научиться жить вместе», «Научиться приобретать знания», «Научиться работать» и «Научиться жить». Компетентность – общий уровень способности или квалификации, демонстрируемый человеком (Д. Кун) [1].

Исходя из обобщения более 1380 профессиональных компетенций, в настоящее время общепризнанной является модель «треугольник компетенций» как совокупность личностных навыков, Hard («твердых») и Soft («мягких») Skills. Личностные навыки – совокупность 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 успешным независимо от специфики деятельности [2; 3].

Что касается Soft Skills, чаще всего речь идет о навыках критического мышления, креативности и эмергентности (креативном синтезе), коллаборации (взаимодействии и сотрудничестве) и презентации (представлении своих проектов и обмене идеями), а также об эмоциональном интеллекте, когнитивной сложности (complexity) и гибкости.

Анализ теоретико-методологических оснований и мета-анализ эмпирических исследований универсальных компетенций, интеллектуальных способностей и профессионально значимых (важных) качеств в контексте ком-

петентностного подхода позволяет констатировать наличие двух основных направлений обоснования профессиональной компетентности.

Первый подход постулирует необходимость развития интеллектуальных способностей специалиста, включая компетентность как один из компонентов интеллекта. Этот подход наиболее полно представлен в зарубежной психолого-педагогической науке (Дж. Кэрролл, Р. Кеттелл, Д. Норн).

Второй – формирование профессионально важных качеств личности, в том числе и профессиональной компетентности как черты личности. Данное направление характерно для отечественной науки.

Комплексный подход к обоснованию профессиональной компетентности как совокупности интеллектуальных способностей и профессионально важных качеств личности представлен в работах Дж. Баррета [4].

Согласно имплицитной теории интеллектуальной компетентности К. Двек, индивидуальные различия в обучении зависят от психометрического интеллекта, личностных качеств субъекта образовательного процесса и его житейской репрезентации интеллекта (самооценки интеллекта – self-assessed intelligence) [5].

По В. Н. Дружинину успешность трудовой и учебной деятельности, сформированность профессиональной компетентности определяют интеллект, креативность и обучаемость. В. Н. Дружинин включает креативность (Cr) в структуру общих способностей наряду с интеллектом (флюидным, Gf и кристаллизованным, Gc) и обучаемостью (Ed) [6].

Рассмотрим основные теоретико-методологические подходы к исследованию интеллекта и креативности.

В психологии интеллекта сосуществуют три научные парадигмы: Гальтона – Спирмена (врожденных способностей), А. Бине (приобретенных способностей) и ментального опыта. Также научное сообщество психологов разработало единую факторно-аналитическую теорию когнитивных способностей Р. Кеттелла, Дж. Хорна и Дж. Кэрролла.

По Дж. Кэрроллу (Carroll, 1993), интеллект – общая когнитивная способность, проявляющаяся в умении рассуждать, решать вербальные, математические и пространственные задачи, быстро обучаться и усваивать большое количество знаний. Л. Готтфредсон (Gottfredson, 1997) предложила расширенное определение интеллекта как общей умственной способности.

Мы будем придерживаться парадигмы интеллекта как индивидуального ментального опыта, исходя из положения М. А. Холодной и А. П. Лобанова о том, что характер ментальных репрезентаций определяет структуру вербального интеллекта.

Вербальный интеллект – интегральное образование, функционирование которого осуществляется в словесно-логической форме с опорой преимущественно на знания. Невербальный интеллект – интегральное образование, функционирование которого связано с развитием наглядно-действенного мышления с опорой на зрительные образы и пространственные представления.

Согласно теории двухфакторного вербального интеллекта А. П. Лобанова, он представляет собой способность к аналитико-синтетической умственной активности, функционирующей в сложно-структурированном ассоциативно-категориальном континууме ментальных репрезентаций.

М. А. Холодная (2002) отмечает, что креативность рассматривается в широком и узком значении [7]. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт (Ф. Баррон), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем (М. Валлах), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (Э. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд).

Креативность в узком значении – дивергентное мышление (точнее, операции дивергентной продуктивности, по Дж. Гилфорду), отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта.

В качестве критериев креативности М. А. Холодная рассматривает комплекс определенных свойств интеллектуальной деятельности [7, с. 141]:

- беглость (количество идей, возникающих в единицу времени);
- оригинальность (способность производить «редкие» идеи, отличающиеся от общепринятых, типичных ответов);
- восприимчивость (чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, а также готовность гибко и быстро переключаться с одной идеи на другую);
- метафоричность (готовность работать в фантастическом, «невозможном» контексте, склонность использовать символические, ассоциативные средства для выражения своих мыслей, а также умение в простом видеть сложное и, напротив, в сложном – простое).

Одной из актуальных линий исследования креативности является изучение ее когнитивных аспектов. Прежде всего, исследования отношений мышления и интеллекта, с одной стороны, и креативности – с другой (Р. Дж. Стернберг, Дж. Гилфорд, Д. Б. Богоявленская, Е. А. Валуева).

Исследования взаимосвязи интеллекта и креативности наиболее перспективны в методологии метакогнитивизма. Метакогнитивные знания, согласно Дж. Флейвеллу, – это знания о знаниях и методах их получения, а также представления человека о самом себе.

Следует отметить, что традиционным является исследование специфики проявления разных вербальных и невербальных аспектов интеллекта (Р. Кеттелл, Л. М. Янг). Вербальная и невербальная креативность представлены в исследованиях в соотношении с их психофизиологическими параметрами (В. П. Мальцев), возрастными (Л. М. Петрова) и гендерными различиями (Т. А. Барышева), а также академической успеваемостью обучающихся (М. А. Крылова).

Вербальная и невербальная креативность в соотношении с интеллектом – это новое направление изучения когнитивных процессов и креативности (В. Н. Дружинин, И. А. Кайданвоская, В. Л. Марищук).

Так, С. В. Дружинина провела теоретико-эмпирическое исследование соотношения интеллекта, вербальной и невербальной креативности и реальных достижений подростков 14–16 лет. В результате было установлено, что вербальная и невербальная креативность взаимосвязаны с учебными достижениями, а интеллект – с такими показателями реальных достижений, как учебные оценки, интеллектуальные, творческие и социальные достижения [8].

Д. В. Ушаков подчеркивает прогностическую валидность показателей тестов интеллекта и профессиональной успешности. Мета-анализ исследований раскрывает диапазон корреляций показателей интеллекта и профессиональных достижений от 0,3 до 0,8 [9].

В. Н. Дружинин, обобщив эмпирические исследования, сформулировал модель «интеллектуального диапазона». Согласно предложенной модели, чтобы освоить ту или иную деятельность, необходимо обладать соответствующим уровнем интеллекта (нижний порог). Вместе с тем предельный уровень достижений индивида (верхний порог) ограничен актуальным уровнем его интеллекта. Успешность человека в различных сферах деятельности определяется общим интеллектом. Общий интеллект лежит в основе креативности, кристаллизованного интеллекта, обучаемости, которые реализуются в трудовой деятельности, обучении, творчестве [6].

Схожих взглядов придерживается М. А. Холодная. Согласно модели ментального опыта, креативность входит в структуру интеллекта наряду с конвергентными способностями, обучаемостью и когнитивными стилями. М. А. Холодная рассматривают интеллект как ресурс, который определяется особенностями организации индивидуального ментального опыта (сбалансированным сочетанием различных – когнитивных, понятийных, метакогнитивных, интенциональных – способностей) [7].

На наш взгляд, представляет интерес теория интеллектуального порога Э. Торренса, который, опираясь на обширные эмпирические исследования, сформулировал модель соотношения креативности и интеллекта: общий интеллект (до 120 баллов) и креативность образуют единый фактор, свыше 120 баллов креативность утрачивает зависимость от интеллекта.

Креативность наряду с интеллектом и обучаемостью (или компетентностью) является общей способностью. Речь также может идти о креативной компетентности и креативном интеллекте. Креативная компетентность – это уровень креативных способностей и навыков, демонстрируемый человеком. Р. Эпстайн под креативной компетентностью понимал готовность адаптивно применять полученные знания, самостоятельно их восполнять и дополнять, стремиться к самосовершенствованию [10].

Креативный интеллект – один из трех типов интеллекта в триархической теории интеллекта Р. Стернберга, включающей интуицию и способность устанавливать новые связи между событиями или переживаниями [11].

Как отмечает А. П. Лобанов, речь должна идти о когнитивном и метакогнитивном уровнях способностей. На когнитивном уровне представлены общие способности. Когнитивный уровень определяет пространство, возникающее при пересечении ментальных полей способностей, и соответствует интеллектуальной компетентности, креативной компетентности и адаптивной способности. Второй – метакогнитивный – уровень обеспечивает способность к рефлексии, осознанию и суждению о собственном ментальном развитии. Метакогнитивный уровень функционирует подобно гениальности, базирующейся на талантах (способностях когнитивного уровня). Он имеет не специализированный, а интегральный (полифункциональный) механизм функционирования [12].

Таким образом, креативность определяется как «мягкий» навык в контексте образования и профессионализации. Под креативной компетентностью мы понимаем способность приобретать и преобразовывать креативные знания и компетенции, связанные с их реализацией в профессиональной и практической деятельности. Определяя понятие креативной компетентности, можно перефразировать Д. Куна: это уровень креативных способностей и навыков, демонстрируемый человеком. Креативная компетентность призвана определить границы инвестиций креативных способностей и навыков конкретного человека в конкретную область индивидуальной и коллективной деятельности (А. П. Лобанов).

Текучий и быстро меняющийся мир неоднозначно сформулировал запрос на креативный класс (Р. Флорида). Взгляд на креативность как удел ограниченного числа избранных явно устарел. Креативы должны стать массовой профессией, изменить бизнес и образование, быть способными разрабатывать и внедрять инновационные технологии.

**Список использованных источников**

1. *Кун, Д.* Основы психологии: все тайны поведения человека / Д. Кун. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 864 с.

2. *Лобанов, А. П.* Когнитивная психология образования / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2016. – 134 с.

3. *Лобанов, А. П.* Профессиональная компетентность и мобильность специалистов / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. – 97 с.

4. *Баррет, Дж.* Протестируйте себя / Дж. Баррет. – СПб.: Питер, 2003. – 254 с.

5. *Двек, К.* Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Двек. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 400 с.

6. *Дружинин, В. Н.* Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 61–70.

7. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб., 2002. – 273 с.

8. *Дружинина, С. В.* Ресурсная роль интеллекта и креативности в самореализации подростков старшего возраста / С. В. Дружинина // Акмеология. – 2015. – № 4. – С. 66–72.

9. *Ушаков, Д. В.* Тесты интеллекта, креативности и экспертные оценки / Д. В. Ушаков // Психология. Высшая школа экономики. – 2004. – № 3. – С. 28–36.

10. *Epstein, R.* Generativity theory and creativity // Theories of creativity (Rev. ed.). In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.) / R. Epstein. – Cresskill, NJ: Hampton Press, 2005. – 246 p.

11. *Би, Х.* Развитие ребенка / Х. Би. – СПб.: Мастера психологии, 2004. – 768 с.

12. *Лобанов, А. П.* Креативность: новый взгляд или испытание компетентностью / А. П. Лобанов, Ю. М. Бурец // Народная асвета. – № 11. – С. 3–6.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*Д. В. Хрептович*
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно

*D. V. Khreptovich*
Grodno State University named after Yanka Kupala, Grodno

**УДК 159.922.8:177.61**

## ХАРАКТЕРИСТИКИ РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

## CHARACTERISTICS OF ROMANTIC RELATIONSHIPS IN ADOLESCENCE

*В статье рассматриваются романтические отношения с позиции теории привязанности. Раскрыты основные компоненты романтических отношений: образ объекта романтической привязанности, образ субъекта романтической привязанности, образ взаимодействия между романтическими партнерами. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи компонентов романтических отношений с параметрами привязанности и межличностной зависимости. Описаны особенности влияния привязанности и межличностной зависимости на удовлетворенность романтическими отношениями в юношеском возрасте. Полученные результаты могут быть использованы в психологическом консультировании лиц юношеского возраста по вопросам межличностных отношений и учитываться при разработке программ коррекции.*

*Ключевые слова: романтические отношения; привязанность; межличностная зависимость; юношеский возраст.*

*The article examines romantic relationships from the perspective of attachment theory. The main components of romantic relationships are revealed: the image of the object of romantic attachment, the image of the subject of romantic attachment, the image of interaction between romantic partners. The results of an empirical study of the interrelation of the components of romantic relationships with the parameters of attachment and interpersonal dependence are presented. The features of the influence of attachment and interpersonal dependence on satisfaction with romantic relationships in adolescence are described. The results obtained can be used in psychological counseling of adolescents on issues of interpersonal relationships and taken into account when developing correction programs.*

*Keywords: romantic relationships; attachment; interpersonal dependence; adolescence.*

Межличностные отношения играют важную роль во всех сферах 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, при этом именно в данном периоде появляется новая форма близкого взаимодействия – романтические отношения. Несмотря на то, что рассматриваемый феномен распространен и привычен для нашего общества, в отечественной психологии указанное понятие представлено скудно и неоднозначно.

Изучение собственно романтических отношений началось в конце XX в. преимущественно в зарубежной психологии. До этого момента ученые уделяли большое внимание чувству любви, которое детерминирует близкие межличностные отношения. Постепенно стали появляться теоретические подходы и модели, которые выделяли в качестве основных социально-психологические и возрастные детерминанты романтических отношений [1; 2; 3].

В современной психологии сформировался подход к изучению близких межличностных отношений с позиции теории привязанности.

По мнению представительницы отечественной психологической школы О. А. Екимчик, динамику близких отношений можно проследить в стадиях развития взрослой романтической привязанности к партнеру: 1) предпривязанность – привлекательность и флирт; 2) становление привязанности – влюбленность; 3) ясная, четкая привязанность; 4) целекорректируемое партнерство – постромантическая фаза (обычная жизнь) [4].

Зарубежный исследователь У. Коллинз выделил пять характеристик, которые связаны с романтическим опытом:

1. Романтическая вовлеченность или активность подразумевает: наличие или отсутствие партера, продолжительность отношений, а также частоту свиданий и постоянство отношений.

2. Личность партнера описывает характеристики человека, с которым у подростков и юношей есть романтический опыт (например, свидания).

3. Содержание отношений описывает то, что члены диады делают вместе.

4. Качество отношений относится к степени, в которой партнеры проявляют близость, привязанность и заботу.

5. Значение романтических отношений для развития зависит от поведенческих, когнитивных и эмоциональных процессов, происходящих в отношениях, от индивидуальных характеристик подростков и юношей (возраст, стили привязанности, чувствительность к отвержению, замкнутость, пол) и от контекста, в котором развиваются отношения [5].

Основываясь на теории привязанности, мы сформулировали рабочую модель романтических отношений, которая включает в себя: образ другого (представления об объекте романтической привязанности), образ себя как субъекта романтической привязанности, представления о типичном взаимодействии между романтическими партнерами [6].

Исходя из указанной модели, был разработан и апробирован опросник удовлетворенности романтическими отношениями для лиц юношеского возраста, отражающий степень проявления субъектом и объектом привязанности понимания, поддержки, доверия, заботы, а также описывающий аспекты взаимодействия в диаде партнеров [7].

Мы предполагаем, что компоненты романтических отношений связаны с характеристиками привязанности и особенностями межличностной зависимости, кроме того данные показатели оказывают влияние на общий уровень удовлетворенности романтическими отношениями.

Таким образом, цель исследования – изучить влияние показателей привязанности и межличностной зависимости на романтические отношения лиц юношеского возраста.

Метод сбора эмпирических данных – авторский опросник удовлетворенности романтическими отношениями [7], «Мульти-опросник измерения романтической привязанности у взрослых» (Multi-Item Measure of Adult Romantic Attachment (MIMARA) – OPIJB) в адаптации Т. Л. Крюковой, О. А. Екимчик [4] и «Опросник межличностной зависимости» (Interpersonal Dependency Inventory) Р. Гиршфильд [8].

Методы обработки эмпирических данных – описательная статистика, корреляционный анализ, множественно-регрессионный анализ.

Выборку составили 450 человек (303 девушки и 147 юношей). Респонденты: студенты УО «Гродненский государственный медицинский университет» и УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы». Возрастной диапазон испытуемых – 17–23 года.

На первом этапе исследования был проведен корреляционный анализ шкал опросника удовлетворенности романтическими отношениями со шкалами «Мульти-опросника измерения романтической привязанности у взрослых» (Т. Л. Крюкова, О. А. Екимчик) и «Опросника межличностной зависимости» (Р. Гиршфильд). Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

*Таблица 1*

**Результаты корреляционного анализа показателей опросника удовлетворенности романтическими отношениями и «Мульти-опросника измерения романтической привязанности у взрослых»**

| **Шкалы «Мульти-опросника измерения романтической привязанности у взрослых» (Т. Л. Крюкова, О. А. Екимчик)** | **Шкалы опросника удовлетворенности романтическими отношениями** | | |
|---|---|---|---|
| | **Образ субъекта романтических отношений** | **Образ объекта романтических отношений** | **Образ взаимодействия между романтическими партнерами** |
| **1** | **2** | **3** | **4** |
| Фрустрация | -0,29 | -0,28 | -0,16 |
| Стремление к сближению | 0,44 | 0,50 | 0,54 |

*Окончание таблицы 1*

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|
| Самоподдержка | 0,04 | 0,06 | 0,07 |
| Амбивалентность | -0,43 | -0,42 | -0,37 |
| Доверие, уверенность | 0,13 | 0,13 | 0,16 |
| Ревность/ страх, что тебя бросят | 0,07 | 0,03 | 0,16 |
| «Срастание» с партнером | -0,16 | -0,19 | -0,02 |

Позитивный образ субъекта и объекта романтической привязанности может включать в себя стремление к сближению и доверие, которые относятся к компонентам надежной привязанности. В таких романтических отношениях будет доминировать потребность в эмоциональной близости. Можно наблюдать полное принятие личностных особенностей партнера, которое объясняется также идеализацией характерной для юношеского возраста. Юноши и девушки при наличии позитивного образа себя и партнера будут стремиться к искренней поддержке и сочувствию в диаде. Романтические отношения при этом устойчивы, стабильны и удовлетворяют эмоциональные запросы участников.

Негативный образ объекта и субъекта романтической привязанности связан с компонентами тревожного и избегающего типа привязанности – фрустрацией, амбивалентностью и «срастанием» с партнером. В данном случае романтические отношения сопровождаются противоречивыми и/ или отрицательными эмоциями. Партнеры не уверены в надежности и стабильности диады. Юноши и девушки склонны к психологическому слиянию с партнером, при этом не чувствуют достаточно поддержки, заботы и внимания. Негативные представления о себе и партнере характерны для лиц юношеского возраста, имеющих ненадежную привязанность.

Романтические отношения, в которых присутствует тактильный контакт, совместное времяпрепровождение и высокий уровень участия близких людей во взаимодействии диады, могут быть связаны как с компонентами надежного, так и тревожного типа привязанности. Высокая степень ревности и концентрированности на партнере проявляются через демонстрацию окружению наличия романтических отношений. Чрезмерная потребность в тактильном контакте опосредована страхом расставания. С другой стороны, открытость чувств, знакомство партнера с родителями и близкими родственниками, скорее говорят об уверенности в романтических отношениях, а стремление проводить время наедине, «тактильность» – о потребности в эмоциональной близости. Позитивный образ взаимодействия в диаде партнеров предполагает отсутствие противоречивых и/или отрицательных эмоций.

*Таблица 2*

**Результаты корреляционного анализа показателей опросника удовлетворенности романтическими отношениями и «Опросника межличностной зависимости» (Р. Гиршфильда)**

| «Опросник межличностной зависимости» (Р. Гиршфильд) | Шкалы опросника удовлетворенности романтическими отношениями | | |
|---|---|---|---|
| | Образ субъекта романтических отношений | Образ объекта романтических отношений | Образ взаимодействия между романтическими партнерами |
| Эмоциональная опора на других | 0,09 | 0,07 | 0,15 |
| Неуверенность в себе | -0,14 | -0,00 | -0,17 |
| Стремление к автономии | -0,08 | -0,09 | -0,11 |
| Зависимость | 0,03 | 0,09 | 0,08 |

Негативный образ субъекта романтической привязанности связан с неуверенностью в себе. Такие юноши и девушки сомневаются в своей способности справляться с трудностями в романтических отношениях, ожидают негативных оценок со стороны партнера, предпочитают подчиняться и уступать в конфликтах, не могут попросить о помощи и принять самостоятельное решение.

Юноши и девушки, в романтических отношениях которых отсутствует тактильный контакт, совместное времяпрепровождение и социальная открытость, склонны стремиться к автономии и обособленности, свободе выбора, несмотря на мнение партнера. Высокая потребность в участии во взаимодействии диады окружающих, родителей и близких родственников говорит об ориентации на эмоциональную поддержку других, необходимости получения позитивной оценки со стороны партнера и чувствительности к неодобрению, критике.

На втором этапе исследования был проведен множественно-регрессионный анализ (таблица 3). Удовлетворенность романтическими отношениями выступила в качестве зависимой переменной, показатели привязанности и межличностной зависимости – независимыми переменными. Стиль привязанности и аспекты межличностной зависимости формируются онтогенетически раньше.

Автор теории привязанности Дж. Боулби говорил о том, что посредством взаимодействия с ближайшим взрослым у ребенка формируется система установок, отражающих ощущения и взгляды на ближайшего взрослого и на самого себя. В дальнейшем С. Хазан и Ф. Шейвер перенесли теорию привязанности ребёнка на романтическую привязанность в зрелости [6]. В свою очередь, У. Коллинз считает, что вовлечение в ро-

мантические отношения и наличие романтических переживаний встроены в социальную систему подростков. До подросткового возраста общение обычно происходит со сверстниками того же пола; большинство дружеских пар однополые. Принадлежность к разнополым группам обычно возникает в раннем и среднем подростковом возрасте и способствует переходу от однополой дружбы к диадным романтическим отношениям. Молодые люди проводят все больше времени со сверстниками другого пола и романтическими партнерами. К ранней взрослости это время еще больше увеличивается [5].

*Таблица 3*

**Результаты множественно-регрессионного анализа показателей привязанности и межличностной зависимости как предикторов удовлетворенности романтическими отношениями**

| Предикторы | β | *t* (df = 450) | *p* |
|---|---|---|---|
| Фрустрация | -0,12 | -2,55 | < 0,01 |
| Стремление к сближению | 0,04 | 10,77 | < 0,01 |
| Самоподдержка | 0,07 | 1,94 | < 0,01 |
| Амбивалентность | -0,35 | -8,65 | < 0,01 |
| Доверие, уверенность | 0,07 | 0,06 | < 0,01 |
| Ревность/страх, что тебя бросят | 0,12 | 3,00 | < 0,01 |
| «Срастание» с партнером | -0,06 | -1,19 | < 0,01 |
| Эмоциональная опора на других | 0,10 | 1,19 | < 0,01 |
| Неуверенность в себе | -0,29 | -4,57 | < 0,01 |
| Стремление к автономии | -0,12 | -2,38 | < 0,01 |
| Зависимость | 0,19 | 1,84 | < 0,01 |

Полученные результаты показывают, что при наличии у партнеров противоречивых и/или негативных эмоций будет наблюдаться низкий уровень удовлетворенности романтическими отношениями и, напротив, в случае доминирующей потребности в эмоциональной близости, концентрации на взаимодействии в диаде и страхе расставания можно говорить о высоком уровне удовлетворенности. Неуверенные в себе юноши и девушки больше других неудовлетворены взаимодействием в диаде, при этом комфортно чувствуют себя те субъекты романтических отношений, которые привыкли согласовывать важные решения и разделять ответственность с партнером, достигать целей совместно.

Таким образом, позитивный образ субъекта и объекта романтических отношений связан с компонентами надежной привязанности (стремлением к сближению, доверием), негативные представления о себе и партнере – с компонентами тревожной и избегающий привязанности (фрустрацией, амбивалентностью, «срастанием» с партнером), а также неуверенностью в себе. Образ взаимодействия между романтическими партнерами положи-

тельно коррелирует как с компонентами надежной (стремлением к сближению, доверием), так и тревожной привязанности (ревностью), отрицательно – с показателями межличностной зависимости (неуверенностью в себе, стремлением к автономии). Кроме того, привязанность и межличностная зависимость влияют на удовлетворенность романтическими отношениями в юношеском возрасте: фрустрация, амбивалентность, неуверенность в себе и стремление к автономии опосредуют низкий уровень удовлетворенности, стремление к сближению и ревность – высокий.

**Список использованных источников**

1. *Connolly, J. A.* Adolescents' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties / J. A. Connolly, A. M. Johnson // Pers. Relationships. – 1996. – № 3. – P. 185–195.

2. *Furman, W.* Interparental conflict and adolescents' romantic relationship conflict / W. Furman, V. Simon // J. of research on adolescence. – 2010. – № 20. – С. 188–209.

3. *Regan, J. A.* Ideal partner preferences among adolescents / J. A. Regan // Soc. Behav. Personal. – 2003. – Vol. 31. – P. 13–20.

4. *Екимчик, О. А.* Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / О. А. Екимчик; Костромской госуд. ун-т. – Кострома, 2009. – 27 с.

5. *Collins, W. A.* Adolescent romantic relationships / W. A. Collins, D. P. Welsh, W. Furman // Ann. Rev. Psychol. – 2009. – Vol. 60, № 25. – P. 1–22.

6. *Боулби, Дж.* Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.

7. *Хрептович, Д. В.* О результатах разработки и апробации опросника романтических отношений в юношеском возрасте / Д. В. Хрептович // Актуальные проблемы психологии личности и социального взаимодействия: сб. научн. ст. / ГрГУ им. Янки Купалы: редкол.: О. Г. Митрофанова [и др.]. – Гродно, 2023. – С. 158–163.

8. *Макушина, О. П.* Методы психологического изучения девиантного поведения: учебн. пособие / О. П. Макушина. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2006. – 80 с.

**(Дата подачи: 19.02.2024 г.)**

*Т. Е. Черчес*
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, Минск

*В. А. Маркович*
Белорусский государственный медицинский университет, Минск

*T. E. Cherches*
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

*V. A. Markovich*
Belarusian State Medical University

**УДК 159.923:316.6**

# ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ

# RESILIENCE AS A FACTOR OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS OF DIFFERENT COURSES

*В статье представлены результаты исследования роли жизнестойкости в социально-психологической адаптации студентов разных курсов обучения. Было выявлено, что жизнестойкость является фактором социально-психологической адаптации студентов и имеет специфику на разных курсах обучения. В качестве критерия социально-психологической адаптации рассматривается субъективное благополучие личности студента.*

*Ключевые слова: жизнестойкость; социально-психологическая адаптация; субъективное благополучие.*

*The article presents the results of the study of the role of resilience in the socio-psychological adaptation of students of different courses of study. It was revealed that resilience is a factor of socio-psychological adaptation of students and has specifics in different courses of study. The subjective well-being of the student's personality is considered as a criterion of socio-psychological adaptation.*

*Keywords: resilience; socio-psychological adaptation; subjective well-being.*

Современные условия, в которых личность живёт и реализуется, можно назвать экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Бурные социальные, экономические и политические изменения в обществе и увеличивающийся информационный поток могут оказывать негативное влияние на психологическое здоровье человека, провоцируя стрессы, неврозы и депрессивные состояния, может приводить также и к общему снижению чувства безопасности и защищенности, повышению уровня тревоги и психосоматическим заболеваниям.

Именно студенческий период становится определяющим в жизни человека, поскольку на этом этапе жизни личность претерпевает значительные изменения в собственном развитии и становлении как целостной, сознательной, зрелой личности – полноценного члена общества. Создавшаяся социальная обстановка требует от студентов максимального уровня социально-психологической адаптации. Современные студенты переживают своё становление и развитие через наложение ряда кризисов (возрастные кризисы; кризисы индивидуальной жизни; кризисы профессионального обучения и т. д.). Все перечисленные ранее факторы могут осложнять процесс социально-психологической адаптации, и соответственно препятствовать успешной и продуктивной учебно-профессиональной деятельности студентов. Следовательно, определение факторов, способствующих успешной социально-психологической адаптации студентов, является актуальным и имеет практическую значимость.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить в качестве такого фактора жизнестойкость личности. Многие авторы подразумевают под понятием «жизнестойкость» преодоление жизненных трудностей. Ряд исследователей понимает жизнестойкость как: систему установок и убеждений, включая принятие риска, вовлеченность и контроль (С. Р. Мадди); меру способности личности справляться со стрессовыми ситуациями с одновременным сохранением успешности деятельности и внутреннего баланса (Д. А. Леонтьев); ресурс личности (Н. П. Татьянченко); способность преобразовывать негативные события (Л. А. Александрова, С. А. Богомаз) и т. д.

В данном исследовании будем придерживаться определения Д. А. Леонтьева, согласно которому жизнестойкость определяется как способности личности справляться со стрессовыми ситуациями с одновременным сохранением успешности деятельности и внутреннего баланса [1, с. 25].

Л. А. Александрова рассматривает понятие жизнестойкости через адаптацию личности, которая посредством интегральных способностей, успешно интегрирует себя в различных жизненных ситуациях [2].

Таким образом, в психологической науке жизнестойкость определяется как способность людей адаптироваться к изменениям и преодолевать препятствия в жизни. Она включает способность принимать решения, приспосабливаться к новым ситуациям, проявлять усидчивость и прочность в процессе преодоления трудностей.

Под социально-психологической адаптацией подразумевают социально-экономические и организационные изменения поведения индивида либо группы, которые направлены на достижения социального равновесия между индивидом (группой) и средой [3]. Социально-психологическая адаптация является многофакторным явлением, которое зависит от таких факторов, как личностные особенности, социальное окружение, культурные и исторические традиции, уровень складывающихся взаимоотношений между людьми и др.

Согласно точке зрения Л. П. Баданиной, об успешности социально-психологической адаптации можно говорить только в том случае, если имеет место не только приспособление человека к текущим условиям жизнедеятельности, но и актуализируются его личностные ресурсы, которые он становится способным гибко использовать для своего дальнейшего развития [4].

Социализация личности занимает важное место в период обучения в вузе, когда молодой человек имеет возможность в большей мере проявить свои способности, достижения, таланты, самоопределиться с собственным стилем поведения, образом жизни и выстраивать планы на будущее. Социально-психологическая адаптация играет важную роль в оптимизации процесса становления личности, эффективного вхождения и функционирования ее в системе общественных взаимоотношений в целом и оптимизации учебного процесса в частности. Она зависит от многих факторов, включая психологическое состояние студентов, их предыдущий опыт и предрасположенность к адаптации.

Субъективное благополучие оказывает влияние на поведение человека в социальной среде, его эмоциональное состояние и отношение к окружающим людям, а также на его успешность в достижении личных и профессиональных целей. Субъективное благополучие как система субъективных отношений личности, выражая эмоционально-оценочное отношение человека к самому себе, социальной действительности, к обстоятельствам жизни, выступает внутренним фактором, детерминирующим адаптационный процесс [5]. Вышесказанное позволяет рассматривать субъективное благополучие как критерий социально-психологической адаптации личности.

Целью нашего исследования является определение роли жизнестойкости в социально-психологической адаптации студентов разных курсов обучения.

Теоретический анализ литературы по проблеме исследования позволил нам сформулировать гипотезу эмпирического исследования, согласно которой жизнестойкость является фактором социально-психологической адаптации студентов, поскольку существует взаимосвязь между жизнестойкостью и социально-психологической адаптацией, которая имеет специфику на разных курсах обучения.

В эмпирическом исследовании, проведенном в УО «Белорусский государственный медицинский университет», приняли участие 25 студентов 1-го курса, 25 студентов 3-го курса и 25 студентов 4-го курса в возрасте 17–20 лет. В ходе исследования были использованы следующие методики: опросник «Жизнестойкость» С. Мадди, перевод и адаптация Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова; методика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т. В. Снегиревой; методика «Шкала субъективного благополучия» А. Перуэ-Баду в адаптации М. В. Соколовой.

Результаты исследования жизнестойкости студентов разных курсов обучения представлены на рисунке 1.

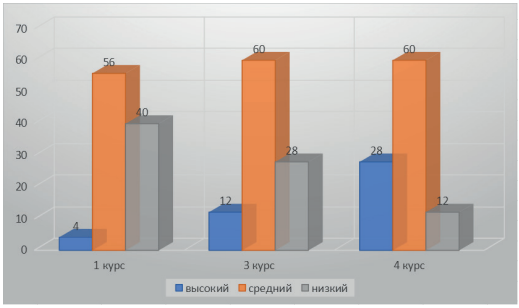



*Рис. 1.* **Распределение студентов разных курсов по уровням общего показателя жизнестойкости (в %)**

В результате диагностики жизнестойкости было выявлено, что у большинства студентов всех курсов отмечается средний уровень жизнестойкости (50 % студентов на 1-ом курсе и по 60 % на 3-ем и 4-ом курсах). Это говорит о том, что, сталкиваясь с различными трудностями и сложными ситуациями в повседневной жизни, студенты способны стоически их пережить и совладать с возникшим стрессовым состоянием если сама ситуация является для них малозначимой. Однако в экстремальных по интенсивности и раздражению стрессовых ситуациях у них могут ухудшаться показатели стойкости и совладание со стрессами, в связи с чем студенты могут начать воспринимать данную ситуацию как более значимую, чем она есть на самом деле.

У студентов 4-го курса количественная представленность высокого уровня жизнестойкости значимо больше, чем у студентов 1-го и 3-го курсов. Можно предположить, что по мере взросления и переходом на следующий этап обучения у студентов повышается и уровень жизнестойкости.

Необходимо учесть, что количество студентов, относящихся к низкому уровню жизнестойкости, достаточно большое (на 1-ом курсе 40 %, на 3-ем курсе 28 %), что с необходимость требует целенаправленной работы по повышению уровня жизнестойкости этих студентов.

Согласно концепции С. Мадди, жизнестойкость включает в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Принятие риска – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного.

Полученные средние значения по всем трем компонентам входят в диапазон средненормативных. Однако необходимо отметить количественный рост показателей по всем трем компонентам у студентов от 1-го к 4-му курсу. Следовательно, к 4-му курсу для большинства студентов характерна уверенность в принимаемых решениях, готовность ставить сложные цели, склонность прилагать существенные усилия для их достижения, желание расширять круг знакомств, оценка собственного пути как осмысленного и интересного.

Результаты исследования социально-психологической адаптации студентов разных курсов обучения представлены на рисунке 2.

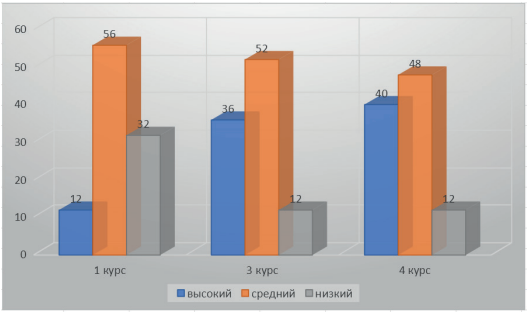



*Рис. 2.* **Распределение студентов разных курсов по уровням интегрального показателя социально-психологической адаптации (в %)**

Согласно результатам исследования социально-психологической адаптации, у студентов всех трёх курсов отмечается средний уровень адаптации (56 % студентов на 1-ом курсе, 52 % на 3-ем курсе и 48 % на 4-ом курсе). Следовательно, у студентов отмечается средний уровень приспособления к существованию в обществе в соответствии с его требованиями и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Студенты понимают необходимость оптимальной реализации своих внутренних возможностей, способностей и личностного потенциала в значимой сфере, однако у них могут возникать проблемы с их реализацией в реальной жизни. Внешние и внутренние конфликты студентов могут протекать достаточно длительное время, что будет влиять на продуктивность их ведущей деятельности. Также было выявлено, что для значительно большего количества студентов 4-го курса характерен высокий уровень адаптации особенно по сравнению с 1-ым курсом (40 % и 12 % соответственно).

Необходимо отметить низкий уровень адаптации на 1-ом курсе у 32 % студентов; на 3-ем курсе – у 12 % студентов и такое же количество на 4-ом курсе. Данные студенты пока не являются зрелыми личностями, у них возможны как невротические отклонения, так и дисгармонии в сфере принятия решения, которые могут являться результатом их постоянных неуспешных попыток реализовать цель.

Анализ выраженности средних значений интегральных показателей социально-психологической адаптации, таких как «Адаптация», «Приятие других», «Интернальность», «Самовосприятие», «Эмоциональная комфортность» и «Стремление к доминированию» у студентов разных курсов (представлен на рисунке 3) показал незначительное количественное преобладание всех показателей у студентов 4-го курса. Следовательно, у студентов 4-го курса в среднем более высокий уровень адаптации, они более удовлетворены своими личностными характеристиками, испытывают большую потребность в общении, более уверены, спокойны и оптимистичны, сильнее контролируют ситуации, в которых они находятся, больше стремятся к лидерству и контролю над окружением, чем студенты 1-го курса.

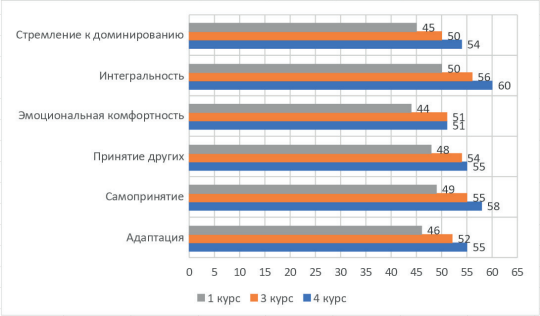



*Рис. 3.* **Распределение средних значений интегральных показателей социально-психологической адаптации у студентов разных курсов (в баллах)**

Результаты исследования субъективного благополучия студентов разных курсов обучения представлены на рисунке 4.

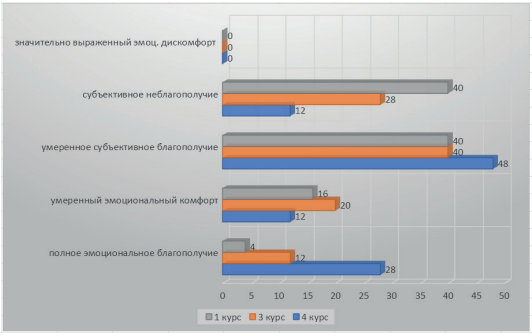



*Рис. 4.* **Распределение студентов разных курсов по выраженности субъективного благополучия (в %)**

В целом у студентов всех трёх курсов отмечается средняя выраженность субъективного благополучия. Это свидетельствует о том, что студенты характеризуются умеренным субъективным благополучием, серьезные проблемы у них отсутствуют, но и о полном эмоциональном комфорте говорить нельзя. Наблюдаются значимые различия в средних значениях показателя субъективного благополучия между студентами 1-го и 4-го курсов, что свидетельствует о более высокой выраженности субъективного благополучия у студентов 4-го курса.

Для выявления взаимосвязи между жизнестойкостью и социально-психологической адаптацией у студентов разных курсов был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPPS «Statistics».

Анализ результатов корреляционного анализа показал, что у студентов 1-го, 3-го и 4-го курсов между жизнестойкостью и интегральным показателем социально-психологической адаптации имеется сильная прямая связь (при $p < 0,01$). Таким образом, чем выше жизнестойкость студента, тем выше его социально-психологическая адаптация.

У студентов всех курсов также наблюдаются сильные связи (при $p < 0,01$) между жизнестойкостью и всеми показателями социально-психологической адаптации. Это означает, что стремление к доминированию, интегральность, эмоциональная комфортность, принятие других, адаптация, самопринятие взаимосвязаны с уровнем жизнестойкости. При высокой жизнестойкости в стрессовой ситуации студент не теряет взаимодействия с социумом, готов брать на себя ответственность и вести коллектив к цели, быстро приспосабливаться к окружающей среде в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами, при этом спокойно реагируя на внешние раздражители.

Для определения различий в выраженности жизнестойкости и компонентов социально-психологической адаптации студентов разных курсов был выполнен статистический анализ данных с использованием U-критерия Манна – Уитни.

Мы выявили, что статистически значимые различия имеются только между показателями жизнестойкости студентов 1-го и 4-го курсов, у последних уровень жизнестойкости выше. По показателям вовлеченности, контроля, принятия риска и общего показателя жизнестойкости между студентами 1-го и 3-го курсов статистически значимых различий не выявлено. Значимые различия наблюдаются в показателях контроля между студентами 1-го и 4-го курсов, а также по общему показателю жизнестойкости между студентами 1-го и 4-го курсов обучения.

Это значит, что студенты 4-го курса обладают способностью препятствовать возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, продуктивно, без сильного внутреннего напряжения справляться с возникающими стрессовыми ситуациями и воспринимать их как менее значимые. Также они имеют больше знаний и умений, чем студенты 1-го и 3-го курсов, по вопросам разрешения конфликтов, повышению стрессоустойчивости и умению сохранять спокойствие в чрезвычайных ситуациях.

По результатам анализа различий показателей социально-психологической адаптации у студентов 1-го и 3-го курсов были выявлены статистически значимые различия по показателю «адаптация». Уровень адаптации выше у студентов 3-го курса, чем у первокурсников. Это может быть связано с тем, что им нужно достаточно много времени для приспособления к новому сообществу. Значимые различия между студентами 3-го и 4-го курсов в показателях социально-психологической адаптации отсутствуют. Также было выявлено, что у студентов 1-го и 4-го курсов существуют различия по всем составляющим социально-психологической адаптации. Наиболее значимые различия выявлены в таких показателях, как адаптация, самовосприятие и эмоциональная комфортность.

Результаты статистического анализа сравнения выраженности субъективного благополучия студентов разных курсов свидетельствуют, что существуют значимые различия между студентами 1-го и 3-го курсов, а также между студентами 1-го и 4-го курсов. Таким образом, выраженность субъективного благополучия выше у студентов 4-го курса, по сравнению с результатами студентов 1-го и 3-го курсов.

На основании результатов исследования можно сделать вывод о том, что гипотеза, согласно которой жизнестойкость является фактором социально-психологической адаптации студентов, поскольку существует взаимосвязь между жизнестойкостью и социально-психологической адаптацией, имеющая специфику на разных курсах обучения, была подтверждена.

Развитие жизнестойкости является важным аспектом в социально-психологической адаптации студентов разных курсов. Обучение навыкам управления эмоциями, решению проблем и достижению целей может помочь студентам легче преодолевать трудности и успешно адаптироваться к учебной среде. Развитие жизнестойкости у студентов всех курсов должно быть одним из приоритетов высшего образования. Полученные данные могут быть использованы для оптимизации образовательного процесса на разных курсах обучения.

**Список использованных источников**

1. *Ярощук, И. В.* Психология жизнестойкости: обзор теоретических концепций, эмпирических исследований и методик диагностики / И. В. Ярощук // Ученые записки СпбГИПСР / И. В. Ярощук. – СПб., 2020. – Вып № 1, т. 33. – 51 с.

2. *Александрова, Л. А.* К концепции жизнестойкости в психологии: сб. науч. тр. / Сибирская психология сегодня; под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Ясницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – Вып. 2 – С. 82–90.

3. *Шамионов, Р. М.* Личность и ее становление в процессе социализации / Р. М. Шамионов; М-во образования Рос. Федерации. Пед. ин-т Сарат. гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского, Междунар. акад. психол. наук. – Саратов: Изд-во Сарат. пед. ин-та, 2000. – 329 с.

4. *Баданина, Л. П.* Анализ современных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации к вузу / Л. П. Баданина // Изв. Российского гос. пед. универ. им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 99–108.

5. *Шамионов, Р. М.* Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р. М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2008. – 294 с.

**(Дата подачи: 26.02.2024 г.)**

*И. А. Шарко*
Белорусский государственный технологический университет, Минск

*I. Sharko*
Belarusian State Technological University, Minsk

**УДК 159.942-057.875**

# ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОГНИТИВНАЯ ФЛЕКСИБИЛЬНОСТЬ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

# EMOTIONAL INTELLECT AND COGNITIVE FLEXIBILITY TECHNICAL STUDENTS

*В статье рассматривается проблема гибких навыков коммуникации как необходимого условия вхождения в профессиональную деятельность специалистов технического профиля. Особый акцент в исследовании сделан на изучении эмоционального интеллекта и когнитивной флексибильности у студентов, обучающихся по специальности «информационные технологии».*

*Ключевые слова: эмоциональный интеллект; когнитивная флексибильность; гибкие навыки коммуникации; информационная безопасность; студенты технических специальностей.*

*The article examines the problem of flexible communication skills as a necessary condition for entering professional activity in the field of training technical specialists at the present stage. Particular emphasis in the structure of flexible skills is placed on the consideration and study of indicators of emotional intelligence, the degree of manifestation of cognitive flexibility in behavior among students specializing in «information technology».*

*Keywords: emotional intelligence; cognitive flexibility; flexible communication skills; information security; technical students.*

На современном этапе подготовки специалистов технического профиля в связке «школа – университет – предприятие» соответствующая образовательная программа должна быть привязана не только к конкретной специализации, но и быть ориентирована на формирование системы гибких навыков у будущего специалиста, что определяет успешность жизнедеятельности в быстро меняющемся мире в условиях большого информационного потока и нередко неопределенности. Сегодня возникла необходимость подготовки профессиональных кадров, обладающих способностями эффективно действовать в новых условиях при решении нестандартных профессиональных задач и в различных обстоятельствах. Высокий уровень про-

фессионального функционирования и личностного развития специалиста будут определяться такими характеристиками, как: критическое мышление, аналитический подход к действительности, умение самостоятельно и ответственно принимать осознанные решения в конкретных обстоятельствах, прогнозируя их последствия, оперативно находить и отбирать нужную информацию, эффективно взаимодействовать с коллегами и руководством, не допускать или конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Вопрос о формировании гибких навыков коммуникации у студентов, в частности, у будущих специалистов IT-сферы, напрямую связан с фактором национальной безопасности. Как известно, студенты являются активными интернет-пользователями, и потому soft skills «играют первостепенную роль в обеспечении защиты личности, общества и государства от вызовов и угроз в сфере информационной безопасности» [1, с. 147].

Результаты теоретических и прикладных исследований структуры гибких компетенций, как зарубежных, так и отечественных, позволяют выделить такие значимые характеристики, как эмоциональный интеллект и когнитивная флексибильность.

Проблемой эмоциональной сферы, выражением эмоций, их управлением, саморегуляцией интересовались многие ученые, начиная с З. Фрейда. Среди известных исследователей XX и начала XXI веков – Э. Торндайк, М. Белдок, К. Штайнер, Г. Гарднер, У. Пэйн, П. Сэловей, Д. Майер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, В. А. Лабунская, Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков и др.

Так, в начале XX в. получила популярность трёхкомпонентная модель интеллекта Э. Торндайка, которая включала в себя понимание и оперирование идеями, конкретными предметами и людьми. По сути данная модель объединяет абстрактный, механический и социальный интеллект.

В 1980-е гг. американский психолог Г. Гарднер выдвинул теорию множественных видов интеллектов, среди которых выделены внутриличностный интеллект как умение различать и анализировать собственные эмоции и межличностный интеллект как умение выстраивать коммуникацию с другими людьми, понимать настроение окружающих и продуктивно работать в команде [2].

В смешанной модели интеллекта Д. Гоулмана включены личностная и социальная составляющие. Личностная включает самосознание (эмоциональное самосознание, четкую самооценку, самомотивацию) и самоконтроль (контроль эмоций, открытость, адаптивность, инициативность, оптимизм); социальная – социальную чуткость (сопереживание, деловую осведомленность, предупредительность) и собственно социальные навыки (воодушевление, наставничество, предприимчивость, миротворчество, сотрудничество) [3].

П. Сэловей и Дж. Мэйер выдвинули четырехкомпонентную модель эмоционального интеллекта: восприятие эмоций (способность к распознаванию своих эмоций и эмоций других людей: по мимике, жестам, внешнему виду, походке, поведению, голосу и т. д.); использование эмоций для стимуляции мышления (мыслительный процесс активизируется с использованием эмоций как движущей силы); понимание эмоций (способность

к определению причины появления эмоций, распознаванию связи между ними и мыслями, интерпретации эмоций во взаимоотношениях); управление эмоциями (способность к сдерживанию, пробуждению и направлению своих и эмоций других людей для достижения поставленных целей). Такой подход к изучению эмоционального интеллекта может интерпретироваться как способность перерабатывать полученную из эмоций информацию и использовать ее для размышления и принятия соответствующего решения, что по сути включает только когнитивные способности [4].

Позднее модель эмоционального интеллекта Дж. Мэйера, П. Сэловей была дополнена Д. Карузо. В ней сочетаются как когнитивные способности, так и личностные характеристики.

Теоретик и исследователь Р. Бар-Он сделал акцент на 15 критериях эмоционального интеллекта: самоуважении (понимании, оценивании и приятии себя), эмоциональной осознанности (распознаванию у себя эмоции в конкретный момент и способности понимать причины ее возникновения), самовыражении (конструктивному выражению своих мыслей и чувств, мобилизации эмоциональной энергии при необходимости), независимости (способности полагаться на свои силы и отсутствие эмоциональной зависимости от других), эмпатии (умении распознавать, осознавать и понимать чувства других людей), социальной ответственности (отождествление себя как члена социальной группы), межличностных отношениях (эффективном общении через вербальные и невербальные коммуникации), стрессоустойчивости (способности к защите эмоциональной сферы от негативного воздействия), контролировании импульсов (эмоциональном самоконтроле), оценке действительности (способности сверять свои мысли и чувства с объективной внешней реальностью), гибкости (способности к быстрой корректировке своих чувств, мыслей в связи с меняющимися обстоятельствами), решении проблем (установлению и формулированию проблем, нахождению оптимального их решения), самоактуализации (устанавливание целей, их достижение), оптимизме (способности к сохранению надежды и позитивного отношения даже в сложных ситуациях), счастьи/благополучии (ощущении удовлетворения собой, другими и жизнью в целом). Такой подход в трактовке эмоционального интеллекта исключает когнитивные способности [5].

Российский ученый В. А. Лабунская связывает эмоциональный интеллект, в первую очередь, с коммуникацией, «в структуру которой входит ряд социально-перцептивных способностей, в том числе и способность к адекватной интерпретации и пониманию невербального поведения человека» [6, с. 232]. Такой подход в изучении эмоционального интеллекта тесно связан с социальным интеллектом.

В модели Д. В. Люсина структурные компоненты эмоционального интеллекта связаны с индивидуальными особенностями человека [7].

Д. В. Люсин разделяет мнение большинства исследователей, что основу модели эмоционального интеллекта составляет способность распознавания своих и чужих эмоций, умение управлять как своими, так и чужими эмоция-

ми, т. е. автор выделяет внутриличностный (наличие эмоционального переживания у себя или у другого человека; определение вида эмоции у себя или другого человека, словесное ее выражение; понимание причины, вызвавшей эмоцию, и следствия, к которым она приведёт) и межличностный эмоциональный интеллект (контроль интенсивности эмоций, возможность приглушать чрезмерно сильные эмоции; контроль внешнего выражения эмоций; способность произвольно вызвать ту или иную эмоцию). Д. В. Люсин акцентирует внимание на том, что эти два измерения (умение управлять своими и чужими эмоциями) включают «разные когнитивные процессы и навыки, однако, предположительно, должны быть связаны друг с другом» [8, с. 3] (структура представлена в таблице).

*Таблица*

**Априорная структура эмоционального интеллекта, положенная в основу опросника ЭмИн Д.В. Люсина**

| | **Межличностный ЭИ** | **Внутриличностный ЭИ** |
|---|---|---|
| Понимание эмоций | Понимание чужих эмоций | Понимание своих эмоций |
| Управление эмоциями | Управление чужими эмоциями | Управление своими эмоциями |

Несомненно, гибкие компетенции обеспечиваются не только определенными компонентами, но и особенностями их сочетаний. Среди них должно существовать свойство, которое в большей степени является для личности ведущим, определяющим при принятии решения в ситуации неопределенности, изменчивости.

Понятие «флексибильности» (в переводе с английского «flexible» означает «гибкий, податливый, легко приспосабливающийся») как способность или свойство личности рассматривали И. Г. Дубов, С. А. Козлова, Н. В. Петровский. Чаще при изучении познавательных умений и способностей к понятию флексибильности как свойству когнитивной системы личности обращаются зарубежные исследователи. Так, Дж. Реефиш определял флексибильную личность как социально открытую, с быстрым личностным темпом, откровенную, надежную, эмоционально развитую, подвижную [9].

Среди российских ученых одним из первых к понятию флексибильности обратился Г. В. Залевский при рассмотрении феномена формирования уровней ригидности [10]. По мнению ученого, первым уровнем типа ригидной личности является флексибильный, т. е. умеренный или низкий, находящийся в пределах нормы. Такому типу личности свойственна гибкость, умение критически осмысливать и давать оценку накопленному опыту, нестандартно, оригинально и творчески действовать в непредвиденных ситуациях. Анализируя исследования Г. В. Залевского, приходим к выводу, что флексибильность является противоположностью ригидности и определяет в целом открытую к изменениям личность, которая подвержена внешним стимулам и способна при наличии образца соответствующего поведения

повысить уровень своей гибкости (флексибильности). Ученый указывает, что флексибильное поведение основывается на флексибильности когнитивных структур [11]. Это значит, что когнитивная флексибильность при возникновении изменений способна перестроить отношение к внешнему миру.

Российские исследователи Е. Ю. Осаволюк и С. С. Кургинян обращаются к когнитивной флексибильности личности как способу ее измерения в практике оказания психологической помощи. Делая акцент на когнитивной флексибильности, ученые преподносят ее «в качестве специфической способности, характеризующейся функционированием когнитивной системы личности, и свойства различных когнитивных процессов». Способность, в свою очередь, выступает конкретным проявлением психической функции, такой как мышление, память, восприятие и т. д. «Способности и познавательные процессы являются проявлением функциональных физиологических систем, реализующих конкретные психические функции». Таким образом, ученые дают свое определение флексибильности личности, которая в условиях неопределенности в силах не только успешно решать поставленные задачи, но и проявлять разумную инициативу в преобразовании «когнитивных установок в ответ на изменяющиеся условия ее жизнедеятельности» [12, с. 129].

Белорусский исследователь А. Н. Певнева [13] обратилась к когнитивной флексибильности с целью изучения исследовательского потенциала и ригидности/гибкости познавательного потенциала студентов – будущих педагогов. При проведении исследований автор использовала опросник Денниса и Вандер Вала в русскоязычной адаптации Е. Ю. Осаволюк, С. С. Кургинян. Данный опросник представляет собой шкалы когнитивной флексибильности, представленные интегральным показателем когнитивной флексибильности и ее составляющими: показатель способности к альтернативному взгляду на проблемную ситуацию (шкала «альтернативы») и показатель восприятия этой ситуации как контролируемой (шкала «контроль»). Исследование А. Н. Певневой позволило изучить когнитивный компонент флексибильности студентов-педагогов, что дает возможность учитывать его при организации научно-исследовательской деятельности студентов в дальнейшем.

Таким образом, анализ проблемы и результатов исследований эмоционального интеллекта и когнитивной флексибильности как составляющих гибких навыков коммуникации показал направление проведения исследования – изучение эмоционального интеллекта и когнитивной флексибильности у студентов технических специальностей, а также определения предполагаемой взаимосвязи между переменными эмоционального интеллекта и когнитивной флексибильности.

В исследовании приняли участие студенты первого курса факультета информационных технологий Белорусского государственного технологического университета в количестве 146 человек (95 юношей и 51 девушка) в возрасте 17–18 лет.

Для изучения когнитивной флексибильности был выбран опросник когнитивной флексибильности Денниса и Вандер Вала (в адаптации Е. Ю. Осаво-

люк и С. С. Кургинян), включающий две субшкалы: «Альтернативы» и «Контроль». Данная методика представляет ценность для нашего исследования, так как позволяет установить способность личности давать альтернативные объяснения непредвиденной ситуации и проектировать нетрадиционные решения (12 пунктов), а также рассмотреть способность личности воспринимать сложные ситуации как контролируемые (8 пунктов). 6 из 20 пунктов являются обратными. Балл по каждой из шкал определяется суммой оценок по пунктам, составляющих ее содержание. Определяется общий показатель выраженности когнитивной флексибильности суммой оценок по обеим шкалам. Чем выше баллы, тем выше проявление способности.

Для изучения показателей эмоционального интеллекта была использована методика Д. В. Люсина, включающая опросник из 46 вопросов. Опросник трактует эмоциональный интеллект как способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими. Способность понимать эмоции означает умение распознавать их, идентифицировать, найти им словесное выражение, причину возникновения и их последствия. Под способностью управлять эмоциями понимается возможность контролировать их интенсивность, внешнее выражение, а также вызывать ту или другую эмоцию в конкретных обстоятельствах.

С целью проверки эмпирических данных на нормальность распределения был использован статистический пакет IBM SPSS Statistics MS Excel с применением теста Колмогорова – Смирнова. В результате проверки было установлено, что большинство из переменных данных отличаются от нормального распределения, поэтому дальнейшая обработка результатов выполнялась с помощью непараметрических расчетов с использованием статистического U-критерия Манна – Уитни.

Сравнительные расчеты показали имеющуюся корреляцию показателей у юношей и девушек, что явилось причиной отсортировать весь диапазон данных по выделенным группам. Однако дальнейшее определение средних значений по всем показателям исследования не выявило существенных различий в исследуемых параметрах между юношами и девушками (рис. 1).

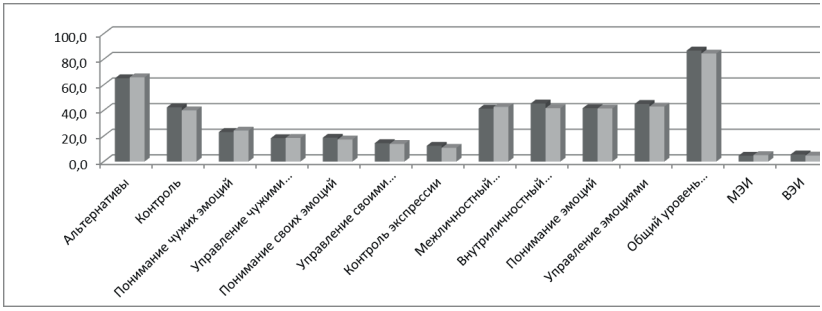



*Рис. 1.* **Средние значения по общим шкалам у юношей и девушек**

Первичная обработка данных показала, что у респондентов по показателям когнитивной флексибильности выше шкала «Альтернативы». Первокурсники факультета информационных технологий склонны к модулированию альтернативных решений, вместе с тем не всегда могут грамотно оценить ситуацию как ту, которую они способны контролировать.

Как видим, у респондентов недостаточно выражены способности управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные. При этом первокурсники продемонстрировали средний уровень по показателю понимания и распознавания своих и чужих эмоций, осознания причин их возникновения. То есть им сложно дается вербальное описание своих и чужих эмоций; понимание по внешним проявлениям эмоционального состояния другого человека, демонстрация чуткости к внутренним состояниям других людей.

Для проверки гипотезы о предполагаемой взаимосвязи между переменными эмоционального интеллекта и когнитивной флексибильности был применен непараметрический метод ранговой корреляции Спирмена по каждому параметру исследования. В результате корреляционного анализа у представителей обоих полов было обнаружено несколько незначительных отличий по U-критерию, касающихся показателей способности принятия альтернативных решений и понимания собственных эмоций и умения управлять ими. Также выявлен средний уровень корреляции ($r = 0{,}26$) у юношей, касающийся зависимости между генерированием альтернативных решений и способностью контролировать внешнее проявление своих эмоций. Чем выше проявляется уровень когнитивной флексибильности у юношей, тем выше параметр «контроль внешнего проявления своих эмоций». По остальным параметрам корреляционного анализа значительных различий не выявлено.

Итоги анализа особенностей эмоционального интеллекта и когнитивной флексибильности и их взаимосвязи у студентов специальности информационных технологий показали, что у респондентов обоих полов не сформированы на достаточном уровне способности к пониманию собственных и чужих эмоций, умения управлять ими. У юношей зафиксированы более высокие способности контроля экспрессии, чем у девушек. В целом, у первокурсников, будущих специалистов в IT-сфере, установлена взаимосвязь между способностью выдвигать и анализировать большое количество решений и неспособностью на должном уровне воспринимать сложившиеся ситуации как контролируемые.

Результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования представляют интерес в дальнейшем углублении их анализа в направлении изучения индивидуально-психологических особенностей, определяющих способности решения задач в изменяющихся условиях жизнедеятельности и личностном развитии у студентов технических специальностей.

**Список использованных источников**

1. *Воронина, О. А.* К вопросу о целесообразности развития гибких навыков студенческой молодежи как фактора информационной безопасности / О. А. Воронина, А. Г. Габова, Е. Е. Строцкая // Науч.-аналит. журн. «Вестник С.-Петерб. ун-та ГПС МЧС России». – 2022. – № 1. – С. 146–152.

2. *Gardner, H.* Frames of mind [Electronic resource] / New York: Basic Books, 1983. – Date of access: 30.09.2023.

3. *Гоулман, Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ/ Д. Гоулман. – М., 2013. – 560 с.

4. Модель эмоционального интеллекта Майера – Саловея-Карузо (модель способностей). Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://hr-portal.ru/varticle/model-emocionalnogo-intellekta-mayera-saloveya-karuzo-model-sposobnostey. – Дата доступа:23.09.2023.

5. Реувен, Бар-Он. Reuven Bar-On. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://wiki5.ru/wiki/Reuven_Bar-On. – Дата доступа: 23.09.2023.

6. *Лабунская, В. А.* Теоретико-эмпирические основания создания методики. Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения [Электронный ресурс] / В. А. Лабунская. – 1987. – С. 228–262. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-empiricheskie-osnovaniya-sozdaniya-metodiki-diagnostika-urovnya-razvitiya-sposobnosti-k-adekvatnoy-interpretatsii/viewer. – Дата доступа: 30.09.2023.

7. *Люсин, Д. В.* Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д. В. Люсин, О. О. Марютина, А. С. Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 128–140. – (URL: http://www.creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/lusin&marutina&stepanova_Social_IQ.pdf).

8. *Люсин, Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн [Электронный ресурс]/ Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22. – Режим доступа: https://lib.ipran.ru/upload/papers/paper_26114976.pdf. – Дата доступа 30.09.2023.

9. *Залевский, Г. В.* Психическая ригидность – флексибильность в структуре личности людей с субъект-субъектной профессиональной ориентацией: автореф. дис. … канд. психол. наук / Г. В. Залевский. – Томск, 1999. – 24 с.

10. *Залевский, Г. В.* Филогенетические основы фиксированнных форм поведения / Г. В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 1999. – Вып. 11. – С. 36–43.

11. *Залевский, Г. В.* Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем / Г. В. Залевский. – Томск: Том.гос. унт, 2004. – 460 с.

12. *Осаволюк, Е. Ю.* Когнитивная флексибильность личности: теория, измерение, практика / Е. Ю. Осаволюк, С. С. Кургинян // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2018. – Т. 15. – № 1. – С. 128–144.

13. *Певнева, А. Н.* Исследовательский потенциал и ригидный/гибкий познавательный контроль студентов / А. Н. Певнева // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: современная система общего среднего и высшего образования как исторический фактор единства и устойчивого развития общества [Электронный ре-

сурс]: сборник материалов Респ. науч.-метод. конф., Гомель, 16–17 мар. 2022 г. / М-во образования Республики Беларусь, Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины; редкол.: И. В. Семченко (гл. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. – С. 287–290.

**(Дата подачи: 27.02.2024 г.)**

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

*Е. И. Бараева*
Республиканский институт высшей школы, Минск

*А. В. Санец*
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Минск

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

*Y. I. Baraeva*
National Institute for Higher Education, Minsk

*A. V. Sanets*
The Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics, Minsk

**УДК 159.9:62**

## АУГМЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## AUGMENTATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN INCREASING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*В статье рассмотрены проблемы и перспективы образовательной среды и ее влияние на повышение учебной мотивации студентов высшего учреждения образования, представлен анализ аугментации с феноменологической характеристикой, дан обзор технических средств в процессах аугментации. Изложено содержание термина «аугментация», проведен анализ преимуществ и ограничений применения цифровых технологий в образовании, описана роль аугментации образовательной среды в формировании устойчивой мотивации, приращении академических знаний и развитии субъектных характеристик личности.*

*Ключевые слова: аугментация; образовательная среда; учебная мотивация; студенты; учреждения высшего образования.*

*The article discusses the problems and prospects of the educational environment and its impact on increasing the educational motivation of students at a higher education institution, presents an analysis of augmentation with a phenomenological characteristic, and provides a review of technical means in the processes of augmentation. The content of the term "augmentation" is outlined, the advantages and limitations of the use of digital technologies in education are analyzed, the role of augmentation of the educational environment in the formation of sustainable motivation, the increase in academic knowledge and the development of subjective characteristics of the individual is described.*

*Keywords: augmentation; educational environment; educational motivation; students; higher education institutions.*

Феноменологическая характеристика аугментации позволяет описать ее как процесс усиления или расширения определенного явления или объекта. Для улучшения и расширения существующих объектов или явлений аугментация часто рассматривается с использованием виртуальной и дополненной реальности.

Одним из наиболее известных примеров аугментации является дополненная реальность в мобильных приложениях, где информация и графика добавляются к реальному миру через камеру смартфона. Например, с помощью приложений дополненной реальности можно посмотреть на расширенную версию карты, увидеть информацию о всевозможных учреждениях, а также сыграть в интерактивные игры.

Аугментация, или усиление, является важным феноменом в современном обществе. Она охватывает широкий спектр областей, включая технологии, медицину, образование и искусство. В контексте технологий аугментация часто связана с использованием искусственного интеллекта и машинного обучения для улучшения человеческого опыта и повышения эффективности [4].

Аугментация – это процесс улучшения или усиления, который может применяться к различным аспектам человеческой жизни. В технологическом контексте это может означать использование инструментов и приложений для улучшения человеческой продуктивности или способностей. Например, виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) используются для создания более погружающих и интерактивных цифровых опытов.

В медицине аугментация может означать использование технологий для улучшения физического здоровья и способностей человека. Это может включать в себя все, от простых устройств, таких как слуховые аппараты, до более сложных технологий, таких как протезы и имплантаты [5].

В образовании аугментация может означать использование технологий для улучшения процесса обучения. Это может включать в себя использование интерактивных досок, онлайн-курсов и других цифровых ресурсов для улучшения доступа к образованию и улучшения качества обучения.

Аугментация как феномен продолжает развиваться и оказывает влияние на все больше и больше областей нашей жизни. Понимание этого феноме-

на и его возможных последствий является важным для нашего общества, поскольку мы продолжаем интегрировать эти технологии в повседневную жизнь человека [4].

Аугментация как феномен играет важную роль в различных областях общества: от технологий и образования до развлечений и коммуникации. С постоянным развитием новых технологий и возможностей аугментации мы можем ожидать более интересных и инновационных способов улучшения и расширения различных сфер нашей жизни.

Особое значение аугментация приобретает в образовательной среде, где новые технологии помогают адаптировать учебный процесс к новым требованиям общества. Эпидемиологическая ситуация 2020 г. заставила по-новому организовать образовательный процесс. Цифровые технологии оказались необходимым условием безопасности и частью объективной реальности образовательной среды. Применение цифровых технологий связано с проблемой качества и доступности образования. Применение виртуальной реальности для проведения виртуальных экскурсий, дополненной реальности для создания интерактивных занятий и игр, а также использование интерактивных досок и мобильных приложений помогают учащимся лучше усваивать учебный материал и развивать свои навыки и сделать его более интересным, эффективным и дистанционным для студентов [3].

Аугментация в образовании представляет собой процесс усиления, или расширения, учебного опыта студентов с использованием новых технологий и инноваций. Целью аугментации в образовании является создание более интересной, эффективной и интерактивной образовательной среды для студентов, способствующей их активному участию в учебном процессе и повышению мотивации к обучению [4].

Основные характеристики аугментации в образовании включают:

1. Использование новых технологий. Виртуальная и дополненная реальность, мобильные приложения, интерактивные доски и другие инструменты используются для создания интерактивного и привлекательного образовательного контента.

2. Индивидуализация обучения. Благодаря возможностям новых технологий обучающие программы могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и уровень знаний каждого студента, что способствует более эффективному обучению.

3. Интерактивность. Аугментированные образовательные приложения и уроки позволяют студентам активно участвовать в обучении, проводить эксперименты, взаимодействовать с учебным материалом и применять знания на практике.

4. Мотивация к обучению. Аугментация в образовании способствует увлечению студентов учебным процессом, так как новые технологии делают учение более интересным, доступным и эффективным.

5. Развитие критического мышления и творческих навыков. Использование аугментированных образовательных технологий способствует раз-

витию у студентов критического мышления, аналитических способностей и навыков решения проблем.

Технологии аугментации в образовании:

1. Дополненная реальность (AR): AR позволяет студентам взаимодействовать с 3D-моделями и симуляциями, что может помочь в изучении сложных концепций.

2. Виртуальная реальность (VR): VR может использоваться для создания погружающих образовательных опытов, таких как виртуальные экскурсии или симуляции.

3. Интерактивные доски: Интерактивные доски позволяют учителям и студентам взаимодействовать с учебным материалом более динамично.

4. Онлайн-курсы и платформы: Они предоставляют доступ к образовательным ресурсам и курсам из любой точки мира.

Аугментация в образовании может привести к ряду преимуществ, включая улучшенное вовлечение студентов, более глубокое понимание материала и улучшенные результаты обучения. Она также может помочь в обучении студентов навыкам XXI века, таким как критическое мышление, решение проблем и цифровая грамотность [2]. Аугментация – это мощный инструмент, который может преобразовать способ, которым мы учим и учимся. Однако, как и все технологии, она должна использоваться осознанно и эффективно, чтобы обеспечить наилучшие результаты. Аугментация играет важную роль в современном образовательном процессе, способствуя повышению качества обучения, развитию учебной мотивации студентов и обеспечивая более эффективное усвоение знаний и навыков.

Технические средства играют ключевую роль в процессах аугментации различных сфер деятельности, включая образование, здравоохранение, бизнес и многие другие. Они могут помочь студентам лучше понимать и усваивать материал, а также могут облегчить работу преподавателей. Аугментация с помощью технических средств означает расширение или усиление человеческих способностей и возможностей с применением современных технологий.

В образовании технические средства играют важную роль в улучшении обучающего процесса и повышении его эффективности [4].

Среди технических средств выделяют:

1. Использование интерактивных досок. Позволяют преподавателям и студентам взаимодействовать с учебным материалом более динамично. Они могут использоваться для демонстрации концепций, проведения интерактивных уроков и обсуждения идей.

2. Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR). Могут использоваться для создания погружающих образовательных опытов, таких как виртуальные экскурсии или симуляции.

3. Онлайн-курсы и платформы. Предоставляют доступ к образовательным ресурсам и курсам из любой точки мира. Это может быть особенно полезно для студентов в удаленных или недоступных районах.

4. Обучение с подкреплением и аугментация данных. Это методы машинного обучения, которые могут использоваться для обучения моделей на основе взаимодействия с окружающей средой и увеличения выборки для обучения модели путем модификации существующих данных.

5. Технические средства в аугментации образования способствуют более глубокому и эффективному усвоению учебного материала. Интерактивные занятия, обучающие игры, онлайн-лекции и другие инновационные форматы помогают студентам лучше понимать и запоминать информацию. Это также способствует развитию коммуникативных навыков, критического мышления и решения проблем [3].

Кроме того, технические средства позволяют создавать и использовать персонализированные образовательные программы, адаптированные под уровень знаний и потребности каждого студента. Это помогает стимулировать мотивацию к обучению, вовлекать студентов в учебный процесс и развивать их творческий потенциал.

Технические средства играют важную роль в процессах аугментации образования, обеспечивая создание современных, доступных и эффективных образовательных сред, которые способствуют повышению качества обучения, развитию учебной мотивации студентов и подготовке квалифицированных специалистов в различных областях [5].

Применение цифровых технологии в образовательном процессе связано с некоторыми трудностями. Необходима модификация учебных текстов и методик контроля знаний, что обеспечит сохранение их академических качеств в дистанционном режиме. Знания, полученные дистанционным путем, могут быть чрезмерно обобщенными. Унифицированная обратная связь может быть неверно истолкована, важно понимать, кто ею будет пользоваться, и адаптировать тексты и подачу под обучающихся. Возможны пробелы в компьютерной грамотности студентов или психологический барьер во взаимодействии с компьютером. Некорректные формулировки, которые могут быть по-разному истолкованы студентами, что может исказить смысл материала. Неадаптированный внешний вид учебных материалов может отвлекать обучающихся от изучения темы. Некоторые знания не могут быть переведены в компьютерный режим [1; 2].

Накопленный опыт в области применения цифровых технологий позволяет преодолеть вышеизложенные недостатки за счет использования преимуществ цифровизации при осуществлении образовательных процессов. К таким преимуществам относятся следующие. Повышение эффективности работы педагога за счет высокой скорости обработки данных и получения результатов тестирования. Предоставление преподавателю возможности сконцентрироваться на решении сугубо профессиональных задач благодаря освобождению его от трудоемких рутинных операций. Повышение четкости и чистоты регистрации педагогических данных за счет увеличения точности регистрации результатов и исключение ошибок обработки исходных данных, неизбежных при ручных методах расчета выходных показателей.

Возможность осуществлять в сжатые сроки педагогический контроль путем одновременного тестирования многих испытуемых. Повышение уровня стандартизации условий психодиагностического исследования за счет единообразного инструктирования испытуемых и предъявления заданий вне зависимости от индивидуальных особенностей исследуемого и экспериментатора. Возможность использования современных автоматизированных методов обработки контрольных срезов знаний, умений и навыков позволяет снизить вероятность возможных ошибок при их ручной обработке. При исследовании знаний и компетенций информационные технологии позволяют обеспечить четкий контроль времени и стандартизацию предоставления стимулов. Возможность массово передавать обратную связь обучающимся не только в формате сухих результатов, но и рекомендации по выполнению заданий и промежуточные консультации, например, тех или иных ситуаций педагогического взаимодействия. Возможность распространять педагогический опыт работы за счет компьютерной интерпретации данных. Возможность систематически накапливать и хранить не только данные о студентах, но и сами результаты контрольных срезов; тем самым разрешение проблемы «утраты» педагогической информации, характерной для «ручных» тестов, осуществляется благодаря заполнению базы данных испытуемых, являющейся неотъемлемым атрибутом любой автоматизированной методики. Возможность создать разные варианты отображения заданий, что облегчит вывод информации для испытуемых.

Учитывая перечисленные возможности цифровых технологий, на современном этапе развития образования способность эффективно преподавать на расстоянии становится реальностью для большинства высших учебных заведений, которые используют сеть с филиалами или привлекают удаленных специалистов для чтения узкоспециализированных дисциплин [1; 2].

Использование информационных технологий в процессе обучения способствует возникновению интереса и улучшению понимания учебного материала у студентов. Современные технологии позволяют создавать интерактивные уроки, обучающие приложения, онлайн-курсы и другие инновационные форматы обучения, которые делают учебный процесс более увлекательным, доступным и эффективным [3].

Один из основных аспектов, благодаря которому информационные технологии могут вызвать интерес студентов, – это использование интерактивных методов обучения. Визуальные эффекты, анимации, игровые элементы и другие интерактивные инструменты делают занятия более привлекательными и запоминающимися для студентов. Такой подход позволяет активизировать студентов, улучшать их восприятие информации и стимулировать интерес к обучению.

Другим преимуществом использования информационных технологий в обучении является доступ к разнообразным образовательным ресурсам. Интернет, онлайн-библиотеки, видеолекции, учебные приложения – все это обеспечивает студентам возможность получить дополнительную информа-

цию, найти ответы на свои вопросы и углубить знания в интересующих их областях. Это способствует лучшему пониманию учебного материала и развитию критического мышления [3].

Пилотажное исследование, направленное на изучение роли аугментации образовательной среды в формировании устойчивой мотивации, показало положительные изменения намерений и стремлений изучать дисциплину. В исследовании принимали участие 28 студентов II ступени высшего образования (магистрантов) БГУИР 2021 года поступления, которые получали дополнительные учебные материалы, разработанные для расширения возможностей дисциплины «Педагогика и психология высшего образования». Магистранты отмечали, что дополнительные материалы очень интересны, необычны и при этом четко структурированы и содержательно наполнены. Необходимо отметить факт существенного приращения не только знаний, но и личностной субъектности магистрантов, что проявлялось в выраженной инициативе и ответственности при выполнении учебных заданий. Повышение успеваемости также может свидетельствовать о положительной динамике мотивационных признаков в рамках экспериментальной группы [1; 2].

Использование информационных технологий позволяет персонализировать обучающий процесс и адаптировать его под индивидуальные потребности студентов. Онлайн-курсы, тестирование с помощью специализированных программ, индивидуализированные образовательные платформы – все это помогает студентам учиться в темпе, подходящем именно им, выбирать содержание и формат обучения, соответствующие их потребностям [5].

Использование информационных технологий в обучении может способствовать возникновению интереса и понимания учебного материала у студентов. Создание интерактивных, индивидуализированных и доступных образовательных сред позволяет стимулировать интерес к обучению, улучшать усвоение информации и развивать навыки критического мышления.

**Список использованных источников**

1. Психологические особенности дистанционного преподавания в высшей школе / Т. Ю. Шлыкова [и др.] // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / редкол.: В. А. Гайсёнок [и др.]. – Минск: РИВШ, 2022. – Вып. 22. – С. 352–360.

2. Цифровая психодиагностика дистанционного взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе / Т. Ю. Шлыкова [и др.] // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / редкол.: В. А. Гайсёнок [и др.]. – Минск: РИВШ, 2023. – Вып. 23 – С. 353–360.

3. An Introduction to Human Augmentation [Электронный ресурс] / GeeksforGeeks, 2024. – Режим доступа: https://www.geeksforgeeks.org/an-introduction-to-human-augmentation/. – Дата доступа: 21.01.2024.

4. Человек будущего. Новые технологии изменят наше тело и сознание к 2030 году [Электронный ресурс] / Forbes, 2024. – Режим доступа: \https://www.forbes.ru/

tehnologii/353051-chelovek-budushchego-kak-tehnologii-izmenyat-nashe-telo-i-soznanie-k-2030-godu/. – Дата доступа: 26.01.2024.

5. What is Human Augmentation? [Электронный ресурс] / Medium, 2024. – Режим доступа: https://medium.com/prime-movers-lab/what-is-human-augmentation-eb2d2bc872cb/. – Дата доступа: 26.01.2024.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

*М. Л. Шульга*
Полесский государственный университет, Пинск

*M. Shulga*
Polessky State University, Pinsk

**УДК 159.9.072**

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ УЧЕБНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERFECTIONISM AMONG STUDENTS WITH DIFFERENT LEARNING STRATEGIES

*В статье рассматривается проблема психологических особенностей перфекционизма у студентов с различными учебными стратегиями и разной профессиональной направленностью на разных этапах обучения. На примере студенческой выборки показано, что отдельные составляющие перфекционизма взаимосвязаны с различными учебными стратегиями. Полученные результаты позволяют студентам лучше понимать учебные задачи, планировать свои действия в соответствии с ними, контролировать и оценивать эффективность своей деятельности.*

*Ключевые слова: учебные стратегии; когнитивные стратегии; метакогнитивные стратегии; перфекционизм.*

*The article deals with the problem of psychological features of perfectionism among students with different educational strategies and different professional orientation at different stages of training. Using the example of a student sample, it is shown that the individual components of perfectionism are interrelated with various educational strategies. The results obtained allow students to better understand learning tasks, plan their actions in accordance with them, monitor and evaluate the effectiveness of their activities.*

*Keywords: learning strategies; cognitive strategies; metacognitive strategies; perfectionism.*

Множество работ как зарубежных, так и отечественных авторов посвящено изучению связи перфекционизма с различными личностными особенностями и эмоциональными нарушениями.

Студенческий возраст является благоприятным периодом для развития такой личностной особенности, как перфекционизм. У современных молодых людей эталонными являются нереалистично высокие стандарты

и жизненные цели. Перфекционизм может препятствовать установлению межличностных контактов, способствовать возникновению конфликтов в студенческих группах, порождать нездоровые конкурентные отношения, что может негативно сказываться на учебной деятельности и освоении будущей профессии [1].

Особый интерес представляет изучение влияния различных структурных составляющих перфекционизма на учебную деятельность студентов.

Несмотря на наличие различных подходов к изучению перфекционизма, можно отметить недостаток исследований, направленных на установление взаимосвязи различных проявлений перфекционизма и стратегий учебной деятельности, что несомненно важно для периода вузовского обучения.

С целью изучения особенностей проявления перфекционизма у студентов с разными учебными стратегиями использовался «Дифференциальный тест перфекционизма А. А. Золотаревой» и «Многомерная шкала перфекционизма П. Л. Хьюитта и Г. Л. Флетта».

В исследовании приняли участие студенты 1-го и 4-го курсов факультета экономики и финансов и инженерного факультета Полесского государственного университета. Выборка испытуемых – 400 человек.

Так как различные проявления перфекционизма могут отличаться у студентов 1-го и 4-го курсов разной профессиональной направленности, был проведен сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни.

Установлены достоверные различия в показателях нормального перфекционизма, перфекционизма, ориентированного на других, социально предписанного перфекционизма и интегрального показателя перфекционизма у студентов экономической профессиональной направленности 1-го и 4-го курсов. Полученные результаты представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Сравнительный анализ различных проявлений перфекционизма у студентов 1-го и 4-го курсов факультета экономики и финансов**

| Шкалы | Курс | Средний балл | Уровень статистической значимости |
|---|---|---|---|
| Нормальный перфекционизм | 1 | 61,91 | 0,002 |
| | 4 | 58,78 | |
| ПОД | 1 | 55 | 0,000 |
| | 4 | 49,68 | |
| СПП | 1 | 59 | 0,048 |
| | 4 | 55,08 | |
| ИПП | 1 | 185 | 0,000 |
| | 4 | 175,24 | |

*Примечание.* 1 курс $n = 100$; 4 курс $n = 100$; ПОС – перфекционизм, ориентированный на себя; ПОД – перфекционизм, ориентированный на других; СПП – социально предписанный перфекционизм; ИПП – интегральный показатель перфекционизма.

У студентов экономической профессиональной направленности к концу обучения наблюдается понижение уровня «нормального перфекционизма», перфекционизма, ориентированного на других, социально предписанного перфекционизма и интегрального показателя перфекционизма. Таким образом, студенты 4-го курса менее склонны к предъявлению чрезвычайно высоких требований к окружающим, не считают требования окружающих к себе слишком завышенными. С другой стороны, снижение уровня нормального перфекционизма, представляющего позитивные последствия стремления к совершенству, могут приводить к негативным последствиям как в общении с окружающими, так и вызывать определенные трудности в учебной деятельности. А. А. Золотарева отмечает, что нормальный перфекционизм представляет собой личностный потенциал, позволяющий сохранять психическое благополучие личности [2, с. 15].

Установлены достоверные различия в показателях перфекционизма, ориентированного на других, социально предписанного перфекционизма и интегрального показателя перфекционизма у студентов инженерного факультета 1-го и 4-го курсов (таблица 2).

*Таблица 2*

**Сравнительный анализ различных проявлений перфекционизма у студентов 1 и 4 курса инженерного факультета**

| Шкалы | Курс | Средний балл | Уровень статистической значимости |
|---|---|---|---|
| ПОД | 1 | 66,12 | 0,000 |
| | 4 | 53,85 | |
| СПП | 1 | 47,8 | 0,000 |
| | 4 | 55,47 | |
| ИПП | 1 | 166 | 0,025 |
| | 4 | 158,83 | |

*Примечание.* 1 курс $n = 100$; 4 курс $n = 100$; ПОС – перфекционизм, ориентированный на себя; ПОД – перфекционизм, ориентированный на других; СПП – социально предписанный перфекционизм; ИПП – интегральный показатель перфекционизма.

Анализируя полученные данные, можно констатировать у студентов инженерного факультета заметное снижение к концу обучения показателей перфекционизма, ориентированного на других и интегрального показателя перфекционизма, но в то же время отмечается повышение уровня социально предписанного перфекционизма.

Студенты 4-го курса достоверно чаще, чем первокурсники, расценивают требования, предъявляемые к ним окружающими, как завышенные и нереалистичные, что может приводить к возникновению конфликтных взаимоотношений в учебной группе и с преподавателями, что в свою очередь будет оказывать негативное воздействие на учебный процесс и формирование профессиональных навыков.

Таким образом, и у студентов-экономистов, и у студентов-айтишников наблюдаются заметные изменения в структуре перфекционизма, которые могут негативно сказываться на учебной деятельности студентов, их психологическом самочувствии и провоцировать конфликтные отношения с окружающими.

Для организации эффективной учебной деятельности студентов представляет интерес ответ на вопрос: как различные учебные стратегии взаимосвязаны со структурными характеристиками перфекционизма?

С этой целью был проведен корреляционный анализ Спирмена, задачей которого было выделение наиболее значимых для развития учебных стратегий структурных составляющих такой психологической особенности личности, как перфекционизм.

Первый этап корреляционного анализа проводился между показателями методики «Учебные стратегии» и «Дифференциального теста перфекционизма А. А. Золотаревой» на выборке 1-го и 4-го курсов факультета экономики и финансов и инженерного факультета [2, с. 19; 3, с. 93–94].

В результате проведенного корреляционного анализа у студентов 1-го курса экономического факультета была обнаружена отрицательная взаимосвязь между метакогнитивной стратегией «наблюдения» и «нормальным перфекционизмом» ($r = –0,20$; $p0,05$), т. е. чем более выражены показатели «нормального перфекционизма», тем менее студенты склонны к отслеживанию качества усвоения учебного материала, меньше внимания уделяют самоконтролю собственных учебных действий.

У студентов 4-го курса факультета экономики и финансов отмечается положительная взаимосвязь между когнитивной стратегией «повторения» и нормальным перфекционизмом ($r = 0,232$; $p0,05$) и отрицательная корреляционная зависимость между метакогнитивной стратегией «наблюдения» и показателями патологического перфекционизма.

Студентам 4-го курса, склонным к отслеживанию качества усвоения учебного материала, группировке содержания, его классификации и упорядочиванию в меньшей степени свойственны негативные последствия стремления к совершенству (патологический перфекционизм), в то время как у первокурсников данное стремление может способствовать возникновению отклонений от показателей нормального перфекционизма и вызывать негативные последствия стремления к совершенству.

Студентов 1-го курса инженерного факультета отличает отрицательная корреляционная связь между когнитивной учебной стратегией «элаборация» и показателями патологического перфекционизма ($r = –0,214$; $p0,05$).

У студентов 4-го курса инженерного факультета не выявлены взаимосвязи между шкалами учебных стратегий и показателями нормального и патологического перфекционизма.

Таким образом, студенты 1-го курса инженерной направленности, склонные к детализации учебного материала, в меньшей степени предрасположены к негативным последствиям перфекционизма.

Второй этап корреляционного анализа включал в себя определение взаимосвязи между показателями учебных стратегий и данными методики «Многомерная шкала перфекционизма» на выборке 1-го и 4-го курсов факультета экономики и финансов и инженерного факультета.

У студентов 1-го курса экономической направленности отмечается положительная взаимосвязь между перфекционизмом, ориентированным на себя, и метакогнитивной стратегией «планирования» (r = 0,204; p0,05), общим уровнем когнитивных учебных стратегий (r = 0,262; p0,01) и общим уровнем учебных стратегий (r = 0,236; p0,05). Учебная стратегия «регулирования» множественно положительно взаимосвязана с перфекционизмом, ориентированным на других (r = 0,261; p0,01), социально предписанным перфекционизмом (r = 0,244; p0,05) и интегральным показателем перфекционизма (r = 0,338; p0,01). Социально предписанный перфекционизм положительно связан с общим уровнем метакогнитивных (r = 0,275; p0,01) и общим уровнем учебных стратегий (r = 0,259; p0,01). Так же отмечается положительная корреляционная связь между общим уровнем метакогнитивных стратегий и интегральными показателями перфекционизма (r = 0,26; p0,01).

Первокурсников отличает отрицательная взаимосвязь между когнитивной стратегией «организации учебного материала» и перфекционизмом ориентированным на других (r = –0,218; p0,05).

У студентов 4-го курса экономического факультета когнитивная стратегия «повторения» положительно коррелирует с показателями перфекционизма ориентированного на себя (r = 0,263; $p \leq 0,01$).

Перфекционизм, ориентированный на себя, положительно взаимосвязан с метакогнитивной стратегией «регулирования» (r = 0,268; $p \leq 0,01$), с общим уровнем когнитивных (r = 0,21; $p \leq 0,05$) и метакогнитивных учебных стратегий (r = 0,252; $p \leq 0,05$), а также общим уровнем учебных стратегий (r = 0,259; $p \leq 0,05$).

Таким образом, на начальном этапе обучения студенты с перфекционизмом, ориентированным на себя, более склонны к тщательному планированию своей учебной деятельности, для них характерно использование в учебной деятельности действий, направленных на постановку целей и планирования последовательности продвижения к ним (составление последовательности изложения, подготовка плана, постановка целей, создание и реализация алгоритма продвижения к ним). Они также больше внимания уделяют усвоению и обработке учебного материала.

Студенты-первокурсники с перфекционизмом, ориентированным на других, испытывают сложности с трансформацией учебного содержания в различные формы – схемы, таблицы, графики, но в то же время они склонны к концентрации внимания, чаще обращаются к преподавателям за консультативной помощью, склонны искать альтернативные источники информации. Те же особенности проявляются у студентов с социально предписанным перфекционизмом. Студенты с социально предписанным

перфекционизмом уже на начальном этапе обучения более склонны к организации и управлению своей учебной деятельности.

Студенты 4-го курса, использующие в своей учебной деятельности стратегии «повторения» и «регулирования» более склонны предъявлять чрезвычайно высокие требования к себе, что связано как с повышенным вниманием к обработке и усвоению учебного материала, так и с организацией своей учебной деятельности.

У студентов 1-го курса инженерного факультета отмечается положительная взаимосвязь стратегии «организации учебного материала» и социально предписанным перфекционизмом ($r = 0{,}254$; $p \leq 0{,}05$).

Отрицательная корреляция выявлена между стратегией «элаборации», социально предписанным перфекционизмом ($r = –0{,}235$; $p \leq 0{,}05$), общим уровнем метакогнитивных стратегий ($r = –0{,}2$; $p \leq 0{,}05$) и общим уровнем учебных стратегий ($r = –0{,}21$; $p \leq 0{,}05$).

Студенты, склонные к детализации учебного материала, в меньшей степени склонны расценивать требования окружающих к себе как чрезмерно завышенные и напротив студенты, активно использующие различные приемы организации своей учебной деятельности – графики, схемы, таблицы, склонны рассматривать эти требования как чрезмерные, что может способствовать возникновению конфликтов.

У студентов 4-го курса инженерного факультета наблюдается положительная взаимосвязь стратегии наблюдения с перфекционизмом, ориентированным на других ($r = 0{,}255$; $p \leq 0{,}05$).

Отрицательно коррелируют стратегия наблюдения с перфекционизмом, ориентированным на себя ($r = –0{,}216$; $p \leq 0{,}05$) и стратегия регулирования с социально предписанным перфекционизмом ($r = – 0{,}203$; $p \leq 0{,}05$).

Студенты 4-го курса, предъявляющие высокие требования к окружающим, более склонны в своей учебной деятельности к составлению вопросов для самоконтроля, описанию собственных действий, подготовке рассуждений, но менее склонны предъявлять высокие требования к себе.

Студенты, использующие стратегии, связанные с управлением своей учебной деятельностью, менее склонны оценивать требования окружающих к себе как нереалистичные.

Подводя итоги по данным корреляционного анализа когнитивных, метакогнитивных учебных стратегий, общего уровня учебных стратегий и различных структурных составляющих перфекционизма, можно сделать следующие выводы:

• у студентов-экономистов к 4-му курсу наблюдается понижение уровня перфекционизма, ориентированного на других, социально предписанного перфекционизма и интегрального показателя перфекционизма, что снижает требовательность к своему социальному окружению, студенты не расценивают требования со стороны социума как завышенные, но одновременно у студентов к концу обучения снижается уровень «нормального перфекционизма», что может приводить к определенным трудностям в учебе и общении;

• у студентов инженерного факультета заметно снижаются к концу обучения показатели перфекционизма, ориентированного на других и интегрального показателя перфекционизма, но в то же время отмечается повышение уровня социально предписанного перфекционизма, что также может способствовать трудностям в общении с ближайшим окружением и вызывать конфликты;

• у студентов-экономистов с социально предписанным перфекционизмом в начале обучения наблюдается положительная взаимосвязь с общим уровнем метакогнитивных стратегий и общим уровнем учебных стратегий, а у студентов 1-го курса инженерного факультета эти стратегии отрицательно коррелируют с социально предписанным перфекционизмом.

**Список использованных источников**

1. *Гаранян, Н. Г.* Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18–48.

2. *Золотарева, А. А.* Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / А. А. Золотарева; Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2012. – 26 с.

3. *Дворникова, Т. А.* Диагностика степени сформированности учебных стратегий у студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Вып. 1. – Серия 12. – С. 321–332.

**(Дата подачи: 28.02.2024 г.)**

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

*Бараева Е. И., Василевская Л. В.* ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ПЕДАГОГОВ ....3

*Белановская М. Л.* ПСИХОДИАГНОСТИКА В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ....10

*Белановская О. В.* ПРОБЛЕМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....17

*Бондарчук Е. В.*, *Крыжановская М. В.* ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТИЛЕЙ ПРИВЯЗАННОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНТОВ ....25

*Бондарь Ю. Е., Белановская О. В.* ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ УЧАСТНИКОВ БУЛЛИНГА: ИССЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЫ ....34

*Войтко О. К., Полещук Ю. А.* НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В СИСТЕМЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ....41

*Галецкий А. В., Зенько Е. И., Гутковская И. В., Пылинская Н. А.* ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ВАЛИДАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ....49

*Гермацкая Е. И.* ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ....57

*Гижук Т. В.* ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЖИЗНИ КАК ФАКТОР РАСКРЕПОЩЕНИЯ ДЕЛОВОЙ ИНИЦИАТИВЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ....66

*Деменчук О. Ю.* ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ....73

*Дробышевская О. Ю., Смык А. А.* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ)....79

*Журавкина И. С.* ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПИСЬМЕННОЙ ПРОДУКЦИИ, КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА РАЗНЫХ ЛЕТ ПОСТУПЛЕНИЯ ....87

*Карнелович М. М., Малявко Ю. В.* СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОТНОШЕНИИ ЛЮДЕЙ, СКЛОННЫХ К РАЗЛИЧНЫМ ВИДАМ АДДИКЦИЙ ..... 94

*Кежун Е. Р., Карнелович М. М.* ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ И ПРОБЛЕМА ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ..... 103

*Комкова Е. И.* САМОПОЗНАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ..... 109

*Корзун С. А., Янчевская И. М.* СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ..... 116

*Костюченко Е. В.* ПРОЯВЛЕНИЕ ГНЕВЛИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ..... 123

*Куралович Н. С.* ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛЯМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПРАКТИКЕ РОССИЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ..... 130

*Липовка Ю. Ф.* АВТОНОМИЯ КАК ФАКТОР УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА ..... 138

*Лобанов А. П., Ратникова И. М.* СТИЛИ ОБУЧЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ ..... 148

*Макеева Е. С., Сидорова М. В.* СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЛИЧНОСТНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ ..... 154

*Марищук Л. В., Малостева Т. Н.* УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЯ ..... 161

*Мелихова М. М.* ВЫЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ..... 168

*Михеева Е. А., Плескачева Н. М.* ПОКАЗАТЕЛИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ГОСТЕПРИИМСТВА ..... 176

*Морозов А. А.* ПРАВОВАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ ..... 185

*Платонова И. В.* РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ВУЗЕ ..... 192

*Плескачёва Н. М.* СУЩНОСТЬ SCRUM-ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ ..... 196

*Пономарева М. А., Пыжова Н. Н.* МЕТОДИКА ПЕРВИЧНОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАНДИДАТОВ В РЕЗЕРВЫ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ ..... 204

*Пылинская Н. А., Бараева Е. И., Шлыкова Т. Ю.* СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ..... 214

*Рзаева Ж. В.* СТРАТЕГИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ..... 221

*Рифицкая И. И., Макеева Е. С.* САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ КАК ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ..... 229

*Самаль Е. В., Сутович Е. И.* ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ О ВОЗМОЖНОСТЯХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ КАК СРЕДСТВА САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ..... 235

*Селезнева И. Н., Белановская М. Л.* ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ..... 241

*Станкевич Д. А.* ВИДЫ УСТАЛОСТИ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ..... 246

*Станкевич К. О.* ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНЫХ К РАБОТЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ ..... 252

*Сун Циньсюань, Дроздова Н. В.* КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ..... 262

*Хрептович Д. В.* ХАРАКТЕРИСТИКИ РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ ..... 268

*Черчес Т. Е., Маркович В. А.* ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ ..... 275

*Шарко И. А.* ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОГНИТИВНАЯ ФЛЕКСИБИЛЬНОСТЬ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ..... 283

*Шлыкова Т. Ю., Бараева Е. И., Санец А. В.* АУГМЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 291

*Шульга М. Л.* ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ УЧЕБНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ..... 298

Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ**
**РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.**
**ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-**
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 24

В четырех частях

Часть 3

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*
Корректор *И. М. Подоматько*
Компьютерная верстка *С. А. Орловой*

Подписано в печать 30.08.2023. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 17,9. Уч.-изд. л. 22,7. Тираж 48 экз. Заказ 95.

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.