

ISSN 2077-4885

НАУЧНЫЕ ТРУДЫ

Республиканского
института высшей школы

Исторические и психолого-педагогические науки

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 25

В 4 частях

Часть 3

Минск
РИВШ
2025

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

Адресован аспирантам, научным работникам, преподавателям высшей школы.

Р е к о м е н д о в а н о
редакционно-издательской комиссией
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
(протокол № 6 от 27 декабря 2024 г.)

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :
пред. редкол. д-р физ.-мат. наук проф. *В. А. Гайсенюк*;
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. Четет*;
д-р психол. наук проф. *И. А. Фурманов*; д-р психол. наук проф. *В. А. Янчук*;
д-р экон. наук проф. *А. В. Данильченко*; д-р полит. наук проф. *В. А. Мельник*;
д-р полит. наук проф. *С. В. Решетников*; д-р экон. наук проф. *В. А. Воробьев*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М. Л. Белановская

Республиканский институт высшей школы, Минск

M. Belanovskaya

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 316.81:316.647:159.923

ИЕРАРХИЯ СТАТУСНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БРАЧНО-СЕМЕЙНОЙ СФЕРЫ В ВОСПРИЯТИИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

HIERARCHY OF STATUS CHARACTERISTICS OF THE MARRIAGE AND FAMILY SPHERE IN THE PERCEPTION OF SPECIALISTS WITH HIGHER EDUCATION

В статье рассматривается понятие социального статуса человека как компонента восприятия себя и Другого. Предпринимается попытка систематизировать современные научные представления о восприятии брака в контексте социального статуса, с акцентом на гендерные различия. Приведены результаты эмпирического исследования по выявлению иерархии статусных характеристик брачно-семейной сферы мужчин и женщин в восприятии специалистов с высшим образованием, являющихся слушателями системы дополнительного образования взрослых. На основе статистического анализа описаны результаты различий в восприятии респондентов различного пола и возраста статусных характеристик брачно-семейной сферы мужчин и женщин. Сделаны выводы по результатам исследования.

Ключевые слова: социальный статус; статусные характеристики брачно-семейной сферы; мужчины и женщины; возраст ранней и средней зрелости; специалисты с высшим образованием.

The article examines the concept of a person's social status as a component of perception of oneself and the Other. An attempt is made to systematize modern scientific ideas about the perception of marriage in the context of social status, with an emphasis on gender differences. The article presents the results of an empirical study to identify the hierarchy of status characteristics of the marital and family sphere of men and women in the perception of specialists with higher education who are students of the additional education system for adults. Based on statistical analysis, the article describes the results of differences in the perception of respondents of different genders and ages of the status characteristics of the marital and family sphere of men and women. Conclusions are drawn based on the results of the study.

Keywords: social status; status characteristics of the marital and family sphere; men and women; early and middle adulthood; specialists with higher education.

Одной из актуальных проблем психологической науки выступает изучение процесса формирования образа себя и образа Другого в представлении человека [1]. Несмотря на длительный период исследования и разнообразие

подходов, данная проблематика не перестает быть актуальной. Многие отечественные ученые, изучающие понятие «образ» (А. Н. Леонтьев, В. В. Петухов, С. Д. Смирнов, В. В. Столин и др.), выдвигали идею активности субъекта в процессе построения картины мира. Субъективная картина мира человека формируется на основании постоянного взаимодействия с другими людьми и усвоения в процессе этого контакта значений. В рамках этого процесса личность разделяет образ мира с представителями своей социальной группы (Г. М. Андреева, П. Бергер, А. Н. Леонтьев, Т. Лукман и др.), в этих условиях закладываются представления об определенной «норме», которая разделяется всеми людьми внутри данного социума. Каждый отдельный человек является частью общества, и представление о том, что допустимо для любого члена данного общества, определяет рамки возможного и не возможного, желательного и не желательного для отдельного человека (категорический императив Канта). Эти представления носят проективный характер. Другими словами, к своему поведению мы предъявляем, в основном, те же социальные требования, что и к поведению других людей: что есть «норма» для меня, то мы считаем «нормой» и для других, и наоборот.

Восприятие себя и восприятие Другого осуществляется, в том числе, через призму статусных характеристик человека. Статусные различия играют огромную роль в социальном поведении в целом и оказывают значительное влияние на групповые процессы. Г. М. Андреева определяла социальный статус как совокупную характеристику человека, отражающую определенный набор признаков, по которым оценивается человек с целью определения его положения в обществе [2]. При этом в различных подходах набор этих признаков различен и зависит от авторской позиции. Социальный статус может оцениваться по доходу, профессии, семейному положению, образованию, власти, социальным ресурсам, стилю жизни, полу, возрасту, национальности и многим другим аспектам. Социальный статус является социально-психологической характеристикой индивида и субъективно оценивается субъектом познания. При этом оценка социального статуса может зависеть от ряда интерпретационных схем, частных репрезентаций и имплицитных теорий личности. Соответственно, социальный статус взаимосвязан как с объективными, так и с субъективными показателями, которые в ситуации определения отдельным субъектом, могут зависеть от его личных диспозиций. На это указывает и Г. М. Андреева, отмечая, что социальный статус человека определяется субъективным восприятием другими членами группы характеристик конкретного человека и его места в группе [2, с. 184]. В исследованиях отмечается, что социальный статус является важным феноменом общественной жизни и оценивается субъектом познания в ходе восприятия другого человека [3]. Восприятие социального статуса другого человека может определять поведенческую реакцию личности в аспекте стремления человека достигнуть того социального статуса, который оценивается как значимый и желанный для него.

Критериями определения социального статуса человека может быть набор различных признаков. В качестве одного из таких признаков выделяют и характеристики брачно-семейного статуса человека. Брак традиционно рассматривается как один из ключевых элементов социальной структуры, который влияет на статус индивида в обществе. Согласно исследованиям, брак выступает как механизм социальной стратификации, который закрепляет определенные статусные позиции за мужчинами и женщинами (Giddens, 1992). В традиционных обществах брак часто рассматривается как способ повышения социального статуса (Cherlin, 2004). Однако восприятие брака и его роль в формировании социального статуса мужчин и женщин существенно различаются в зависимости от культурных, социальных, исторических и экономических факторов. Существуют исследования, изучающие различия восприятия брака мужчинами и женщинами (Bernard, 1972; Amato et al., 2007; Coontz, 2005; Захаров, 2006). Вместе с тем данный аспект далек от полноценного изучения и систематизации данных, что требует его дальнейшего анализа. В данной статье предпринимается попытка систематизировать современные научные представления о восприятии брака в контексте социального статуса, с акцентом на гендерные различия.

Изучение брачного статуса человека и факторов, влияющих на его формирование, имеет долгую историю и связано с развитием демографии, социологии, экономики и других наук. В качестве основных этапов изучения данной области можно отметить ранние исследования (XIX век) в рамках работ демографов и социологов, которые начали изучать брачность как один из ключевых факторов, влияющих на воспроизводство населения. На смену ранним исследованиям пришли классические теории (начало XX века), объясняющие брачность как социальный феномен. К примеру, Эмиль Дюркгейм рассматривал брак как социальный институт, который регулирует отношения между полами и способствует стабильности общества. В свою очередь Макс Вебер изучал брак в контексте рационализации общества, подчеркивая влияние экономических и культурных факторов. После Второй мировой войны (середина XX века) начинается новый этап, связанный с демографическими исследованиями. Демографы стали активно изучать брачность в связи с изменениями в структуре населения. Были разработаны модели, описывающие возраст вступления в брак, уровень брачности и разводимости. В этот же период Кембриджская группа по изучению исторической демографии (Cambridge Group for the History of Population and Social Structure) провела масштабные исследования брачности в Европе, показав, что возраст вступления в брак и уровень брачности зависят от экономических условий. Следующим этапом выступили социологические подходы (вторая половина XX века). В 1960–1970-е годы социологи стали уделять больше внимания социальным и культурным факторам, влияющим на брачность. Теория второго демографического перехода (Рон Лестег, Дирк ван де Каа) объяснила снижение уровня брачности и рост числа сожительства

изменениями в ценностях и нормах, такими как индивидуализация, секуляризация и эмансипация. Исследования гендерных ролей показали, что изменение положения женщин в обществе (образование, занятость) влияет на их брачные стратегии. Современные исследования (конец XX – начало XXI века) охватывают широкий спектр факторов, включая экономические, культурные, психологические, правовые и технологические. Изучается влияние глобализации, миграции и цифровых технологий (например, онлайн-знакомства) на брачное поведение. Особое внимание уделяется новым тенденциям в брачно-семейных отношениях и последствиям этих тенденций.

Большое количество исследователей в области семейной психологии отмечают кризисные тенденции современной семьи, выражающиеся в осознанном отказе молодых людей от брака и предпочтении кратковременных контактов и сожительства (Л. Б. Шнейдер, Т. В. Андреева, А. Р. Михеева, Е. Вовк, Ш. Ф. Фарахутдинов, В. Н. Родина, О. В. Устинова, О. Исупова и др.), заключении браков как пробных попыток, автономизации брачного, сексуального и репродуктивного поведения (С. И. Голод), восприятию семьи как инструментальной ценности (М. К. Горшков), психологической неподготовленности к супружеству и наличии неадекватных брачных установок и ожиданий (Т. В. Андреева, Е. С. Калмыкова, С. В. Ковалев, В. Т. Лисовский, В. А. Сысенко, В. С. Торохтий). Отмечая феномен трансформации семьи, ученые не едины во мнении по поводу характера происходящих изменений и факторов формирования современных брачных отношений [4]. Однако многие авторы отмечают большое количество рисков от распада традиционных брачно-семейных отношений: уменьшение количества законных браков и рост числа альтернативных форм партнерских отношений ведет не к модернизации семьи, а к ее ослаблению как социального института, а исчезновение традиционной семьи может стать причиной краха общества как социальной системы (А. Б. Синельников, А. И. Антонов, Л. В. Карцева, Н. А. Бутенко и др.). Следствием распада традиционной системы брачно-семейных отношений прямо или косвенно выступает увеличение возраста вступления в брак, откладывание брака; рост количества людей никогда не вступавших в брак; снижение рождаемости; снижение количества детей в семьях (малодетность); увеличение частоты разводов; увеличение числа партнеров в течение жизни и др.

Данные тенденции актуализируют потребность изучения восприятия статусных характеристик брачно-семейной сферы мужчин и женщин. Необходимым является понимание того, какую иерархическую позицию имеет сегодня официальный брак среди других статусных характеристик в представлениях людей.

Целью одного из этапов нашего исследования выступало выявление иерархии статусных характеристик брачно-семейной сферы мужчин и женщин в восприятии специалистов с высшим образованием, являющихся слушателями системы дополнительного образования взрослых. Для реали-

зации цели было проведено исследование, представляющее собой анализ ранговых позиций шести предложенных статусных характеристик человека: «не в браке», «в официальном браке», «в разводе», «вдовец/вдова», «проживает с партнером без официальной регистрации брака/ сожительство», «в «альтернативном» браке (гостевой брак, фиктивный брак, чайлд-фри брак и др.)». Респондентам предлагалось проставить, в соответствии со своим мнением, ранговое значение предложенных статусных характеристик от наиболее приемлемого и социально одобряемого социального статуса в социуме, до наименее принятого и неприемлемого. Иерархия строилась каждым респондентом дважды – относительно статусных характеристик мужчин и женщин.

В исследовании приняло участие 57 респондентов (из них 51 женщина и 6 мужчин) в возрасте от 22 до 60 лет (средний возраст – 41,2 года). Все участники исследования являлись специалистами с высшим образованием. Они были разделены на две возрастные группы – респонденты возраста ранней взрослости (22 человека) и респонденты средней взрослости (35 человек). Статистический анализ данных проводился при помощи U-критерия Манна – Уитни в статистическом пакете SPSS. Результаты исследования представлены ниже.

Статистический этап анализа данных исследования определил, что не существует значимых различий в восприятии статусных характеристик брачно-семейной сферы (в отношении как мужчин, так и женщин) в выборке мужчин и женщин ($p > 0,05$). Полученные результаты позволяют не делить выборку респондентов по полу при анализе полученных результатов.

Второй этап статистического анализа был осуществлен с целью выявления различий в восприятии статусных характеристик брачно-семейной сферы (в отношении как мужчин, так и женщин) у респондентов возраста ранней и средней взрослости. Анализ показал, что на разных возрастных этапах по разному оценивается только статус «в официальном браке» относительно женщин: респонденты возраста ранней взрослости приписывают официальному браку более высокий ранг, чем респонденты средней взрослости ($U = 451,0$, при $p \leq 0,05$). Можно отметить на основании данных, что с возрастом восприятие значимости официального брака снижается. Других различий в соответствии с возрастом респондентов выявлено не было ($p > 0,05$).

В результате сравнения двух иерархий статусных характеристик (в отношении мужчин и женщин) было выявлено, что, по мнению всех респондентов, наиболее значимый социальный статус как мужчины, так и женщина приобретают, находясь в официальном браке (среднее ранговое значение в отношении женщин – 1,2; в отношении мужчин – 1,3). Другими словами, наиболее одобряемой и желанной статусной характеристикой в восприятии людей, как своего, так и противоположного пола, является официально зарегистрированный брак. Именно он занимает первую ранговую

позицию в двух сравниваемых иерархиях статусных характеристик. Далее для мужчин располагается социальный статус «не в браке», имеющий второе ранговое значение (среднее ранговое значение в отношении мужчин – 2,9) и «вдовец», имеющий третью позицию в иерархии (среднее ранговое значение в отношении мужчин – 3,3). При этом в отношении социального статуса женщин респонденты ставят на одну ранговую позицию статусы «не в браке» (среднее ранговое значение в отношении женщин – 3,3) и «вдова» (среднее ранговое значение в отношении женщин – 3,3). Таким образом, по мнению респондентов, женщина, не состоящая в браке, и вдова воспринимаются в равной степени приемлемо в социальном контексте. На четвертом месте в иерархии социальных статусов в отношении как мужчин, так и женщин располагается статус «в разводе» (среднее значение в отношении женщин – 3,7; в отношении мужчин – 3,7). Социальный статус «проживает с партнером без официальной регистрации брака / сожитительство» стоит на пятой ранговой позиции в отношении и мужчин, и женщин (среднее значение в отношении женщин – 3,8; в отношении мужчин – 3,8). Последнее место в иерархии социальных статусов мужчины и женщины занимает статус «в «альтернативном» браке» (среднее значение в отношении женщин – 5,2; в отношении мужчин – 5,1). Все полученные результаты отражены на рисунке.



Рис. Иерархия статусных характеристик брачно-семейной сферы мужчин и женщин в восприятии специалистов с высшим образованием (средние значения)

Таким образом, можно сделать вывод о наибольшей значимости в восприятии взрослых людей, имеющих высшее образование, официального брака среди различных статусных характеристик брачно-семейной сферы. Из этого следует, что, по представлениям респондентов, традиционный брак является определенной желательной «нормой» как для мужчин, так и для женщин, несмотря на современные тенденции распространения сожительств и появления в социуме альтернативных брачно-семейных от-

ношений (гостевой брак, фиктивный брак, чайлд-фри брак и др.). Также результаты исследования позволяют отметить тенденцию непринятия «альтернативных» форм брака для мужчин и женщин, а также нежелательность сожительства как инварианта построения партнерских отношений. На основании полученных результатов, можно сделать вывод о положительном отношении респондентов к традиционному браку и его оценке как желательного и желанного относительно другого человека и относительно себя (категорический императив Канта). С учетом закономерности транслирования собственных субъективных представлений взрослых более младшему поколению можно считать выявленный в рамках эмпирического исследования факт положительной тенденцией в области укрепления традиционного института брака и семьи. Перспективой исследования в данном аспекте может выступать сравнение полученных результатов с аналогичным исследованием на выборке респондентов без высшего образования.

Восприятие брака в структуре социального статуса мужчин и женщин остается актуальной темой для исследований в области социальной психологии. Официальный брак продолжает играть важнейшую роль в формировании социального статуса, однако его значение и влияние варьируются в зависимости от различных факторов, в том числе возрастных, гендерных, культурных и социальных. Современные трансформационные тенденции в области брачно-семейных отношений указывают на потребность дальнейшего изучения и глубокого анализа данного аспекта с целью укрепления традиционного института семьи и брака.

Список использованных источников

1. *Федотова, С. В.* Восприятие социального статуса личности в современном российском обществе: дис. ... канд. наук: 19.00.05 / Федотова Светлана Владимировна. – Москва, 2016. – 370 с.
2. *Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
3. *Федотова, С. В.* Особенности восприятия социального статуса человека в молодежной и студенческой среде // Психолого-педагогические исследования. – 2015. – Том 7. – № 3. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2015_n3/fedotova (дата обращения: 23.01.2025).
4. *Копнова, Е. Д.* Статистический анализ факторов брачного статуса в России с учетом возраста и пола / Е. Д. Копнова, Л. А. Родионова, М. А. Иванова // Демографическое обозрение. – 2023. – 10(4). – 152–187. – URL: <https://doi.org/10.17323/demreview.v10i4.18812>.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

О. В. Белановская

Республиканский институт высшей школы, Минск

O. Belanovskaya

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.923.5

ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ

FEATURES OF STUDENTS' LIFE SENSE ORIENTATIONS

Статья посвящена изучению проблем, смысложизненных ориентаций, моральных норм и ценностей современных студентов. Обсуждаются результаты проведенного исследования по изучению смысложизненных ориентаций студентов, которые находятся в процессе критического осмысления своих ценностей и целей. Источник смысла жизни большинства студентов направлен на значимые события из прошлого, которые формируют их идентичность и представления о себе, служат основой для формирования целей и амбиций в будущем. Гедонизм как удовольствие и наслаждение жизнью, самостоятельность как независимость мышления и выбора действий, творчество, доброта как потребность в аффилиации, дружба, любовь являются важными жизненными ценностями студентов.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации; жизненные ценности; смысл жизни; высшее образование; юношеский возраст; студенты.

The article is devoted to the study of problems, life-sense orientations, moral norms and values of modern students. The results of the conducted research on the study of life-sense orientations of students who are in the process of critical understanding of their values and goals are discussed. The source of the meaning of life of most students is aimed at significant events from the past that shape their identity and ideas about themselves, serve as the basis for the formation of goals and ambitions in the future. Hedonism as pleasure and enjoyment of life, independence as independence of thinking and choice of actions, creativity, kindness as a need for affiliation, friendship, love are important life values of students.

Keywords: life-sense orientations; life values; sense of life; higher education; adolescence; students.

Жизненный путь человека – это непрерывный процесс формирования и развития личности в конкретном обществе и определенном поколении. Человеку присущи стремления осознать свое предназначение, ответить на вопросы, как жить, какой следовать цели. В настоящее время в обществе происходит смена парадигм ценностей, ломаются устоявшиеся стереотипы, появляются новые модели поведения и взаимоотношений, что ведет за собой появление новых ведущих смысложизненных ориентаций, повышается уровень самоосмысления, рефлексии, и поиск ответа о смысле жизни становится особенно актуальным.

В связи с этим в последние годы большую актуальность приобретает проблема изучения смысловой сферы студентов. Это обусловлено тем, что юношеский возраст характеризуется этапом завершения формирования

смысложизненных и ценностных ориентаций. В последующем смысложизненные ориентации лишь трансформируются. Однако понимание различий жизненных целей и смыслов в возрастном срезе поможет осознать перспективу развития юношеского поколения.

В современной психологической науке накоплен определенный опыт изучения особенностей смысложизненных ориентаций. Огромный вклад в понимание смысложизненных ориентаций как психологического феномена вложили В. Франкл, А. Маслоу, Э. Эриксон, К. Г. Юнг [1–3], среди российских и белорусских авторов можно выделить исследования Д. А. Леонтьева, В. Э. Чудновского, К. В. Карпинского [4–6]. Ученые отмечают, что смысложизненные ориентации являются важнейшим регулятором поведения человека и всех видов человеческой деятельности [7].

В целом исследователи рассматривают смысложизненные ориентации как набор ценностей, убеждений и целей, которые помогают людям выяснить, что для них важно и как они хотят жить. Смысложизненные ориентации включают в себя ценности и принципы, определяющие поведение и выбор личности (семья, карьера, творчество, помощь людям и пр.); кратковременные и долговременные цели, касающиеся различных аспектов жизни, конкретные достижения к которым стремится человек (например, саморазвитие, профессиональная самореализация, личные отношения и пр.); убеждения и веру в идеи и концепции, формирующие восприятие мира и своего места в нем; понимание своей идентичности, которая может меняться в зависимости от жизненных обстоятельств и личного опыта; поиск и нахождение смыслов, делающих жизнь значимой.

Психологические и философские исследования показывают, что наличие четких смысложизненных ориентаций может способствовать улучшению психического здоровья, повышению уровня удовлетворенности жизнью и устойчивости к стрессам. В то же время отсутствие таких ориентаций может приводить к чувству пустоты, депрессии, кризисам идентичности.

Юношеский возраст характеризуется пиком физического развития, временем максимального развития силы, выносливости, перцептивных и моторных умений. Психосоциальное развитие юношей происходит в контексте личного Я, Я как члена семьи, Я как работающего человека. В этот период жизни молодые люди находятся в ситуации перехода к большей эмоциональной, функциональной, сознательной и конфликтной независимости [8, с. 590–643].

Развитие смысложизненных ориентаций в юношестве имеет свои особенности, которые обусловлены как психологическими, так и социальными факторами. В данном возрасте завершаются такие психологические процессы, как формирование социализации, становление смысложизненной сферы личности, формирование самоидентичности.

В целом развитие смысложизненных ориентаций в юношестве – это сложный и многогранный процесс, который требует времени, самореф-

лекции и поддержки со стороны окружающих. А проблемы, с которыми сталкиваются юноши и девушки, могут значительно влиять на их способность находить и формировать свои собственные смыслы и цели в жизни.

Исследователи выделяют множество факторов, которые могут затруднять этот процесс [1; 4; 8]. Это неопределенность и нестабильность. Юношество – это период значительных изменений, как в физическом, так и в психологическом плане. Молодежь может испытывать неопределенность в отношении своего будущего, что затрудняет формирование четких смысложизненных ориентаций.

В этом возрасте отмечается активный поиск личностной идентичности, связанной с осознанием собственных ценностей, убеждений, целей, что может приводить к экспериментированию с различными ролями и стилями жизни. Кризисы идентичности, когда юноши и девушки испытывают внутренние конфликты и сомнения в своих убеждениях и целях, могут вызывать чувство растерянности и затруднять процесс жизненного самоопределения.

На формирование смысложизненных ориентаций юношей значительное влияние оказывают сверстники. Желание быть принятым в группе может заставлять юношей адаптировать свои ценности и цели в соответствии с ожиданиями окружающих. Давление со стороны сверстников может привести к тому, что молодые люди будут адаптировать свои ценности и цели в соответствии с ожиданиями группы, что может затруднить поиск и принятие собственных смысложизненных ориентаций.

Эмоциональные кризисы и внутренние конфликты в юношеском возрасте могут быть также связаны с самоопределением. Эти кризисы могут быть вызваны давлением со стороны родителей, общества или собственными ожиданиями. А развитие способности к критическому мышлению часто приводит к переосмыслению традиционных ценностей, норм, целей и убеждений.

В этом возрасте идет активный поиск смысла через собственный опыт. Это время, когда молодые люди начинают активно исследовать мир, пробовать новые виды деятельности и накапливать жизненный опыт. Этот опыт может существенно влиять на формирование их смысложизненных ориентаций. Но социальные и культурные нормы могут оказывать давление на юношей и девушек, заставляя их следовать определенным путям, которые не соответствуют их личным интересам и ценностям.

Современные технологии и социальные сети играют важную роль в жизни юношей, предоставляя доступ к различным идеям и мировоззрениям. Что может как обогащать, так и усложнять процесс поиска смысла. Однако юноши и девушки могут сталкиваться с избыточной информацией и противоречивыми идеями, что затрудняет формирование четких представлений о своих ценностях и целях.

Семья и семейные ценности продолжают оставаться важным фактором в формировании смысложизненных ориентаций. Принятие или отвержение семейных ценностей может существенно влиять на личные представления о смысле жизни. Различия между семейными ценностями и личными убеждениями в юношеском возрасте могут приводить к конфликтам с родителями и другими взрослыми, что усложняет процесс формирования собственных смысложизненных ориентаций.

Страх неудачи приводит к боязни не оправдать ожидания окружающих или не достичь своих целей, что может развить мотивацию к избеганию принятия решений и затруднять процесс самоопределения.

Наличие психологической поддержки со стороны значимых взрослых может способствовать более успешному развитию смысложизненных ориентаций, помогая юношам справляться с трудностями и находить свой жизненный путь. А недостаток психологической поддержки со стороны родителей, учителей и других значимых взрослых может привести к тому, что юноши будут испытывать трудности в поиске своего пути и формировании смысложизненных ориентаций.

Целью нашего исследования было изучение смысложизненных ориентаций студентов. Для изучения социальных и индивидуальных ценностей студентов использовалась методика «Ценностный опросник» Ш. Шварца, для анализа осмысленности жизни (ОЖ) и выявления конкретных смысложизненных ориентаций использовался тест «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева (СЖО). В исследовании приняли участие 40 студентов учреждений высшего образования г. Минска (20 юношей и 20 девушек) в возрасте 19–20 лет.

Анализ результатов изучения особенностей смысложизненных ориентаций показал, что большинство юношей и девушек имеют средний показатель осмысленности жизни, высокий уровень общей осмысленности жизни был у 42,5 % респондентов.

Исследование параметров «Цели в жизни», «Процесса жизни» и «Результата жизни» выявило, что источник смысла жизни большинства студентов направлен на прошлое, то есть на результат жизни, следовательно, молодые люди высоко оценивают пройденный отрезок жизни, прошлое является для них продуктивным и осмысленным. Показатели девушек по шкале результативность прожитой жизни выше (высокая – 70 %), чем у юношей (высокая – 50 %). Наличие целей в будущем, амбициозность и осмысленность будущего имеют 45 % юношей, большинство имеют средние показатели по данной шкале. Также лидирующее место занимают средние показатели по шкале «Процесс жизни» – 52,5 %, которая характеризует удовлетворенность настоящим периодом жизни. У девушек цели в будущем более четкие и сформированные, это доказывают высокие показатели по субшкале «Цель в жизни» – 50 %, средние – 45 %, низкие – 5 %.

Исследование «Локус контроля – Я», характеризующее человека как сильного, способного построить свою жизнь в соответствии со своими целями, показало, что 5 % девушек имеют низкие, 45 % – средние и 50 % – высокие показатели по данной шкале, в то время как только 10 % молодых людей имеют высокие, а 90 % средние показатели.

Все молодые люди имеют средний показатель по параметру «Локус контроля – жизнь» (юноши – 70 %, а девушки – 65 %), который демонстрирует убежденность человека в контроле собственной жизни.

Анализ полученных результатов показал, что респонденты юношеского возраста имеют средние показатели осмысленности жизни, смысл жизни направлен на прошлое, а также средние показатели в уверенности контролировать свою жизнь (рис. 1).

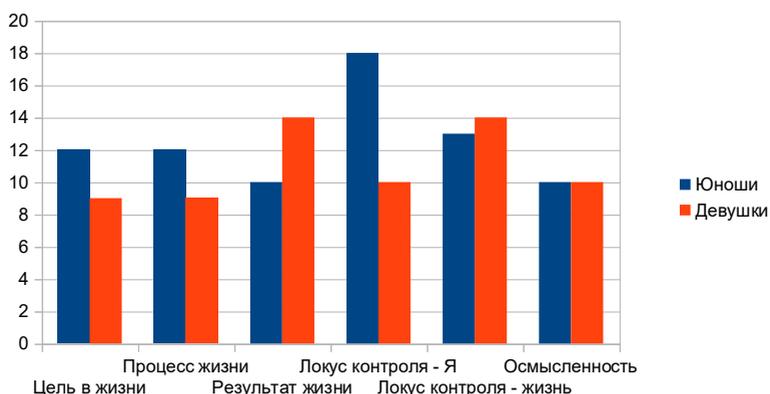


Рис. 1. Общие результаты методики СЖО по выборке студентов

Средняя осмысленность жизни, направленность смысложизненных ориентаций на прошлое позволяет предположить, что студенты ценят свои предыдущие достижения, опыт и воспоминания. Это может быть связано с тем, что они находят в прошлом значимые события, которые формируют их идентичность и представления о себе. Продуктивный опыт может служить основой для формирования их целей и амбиций в будущем.

Ориентация на прошлое также может свидетельствовать о стремлении к стабильности в условиях неопределенности, характерной для юношеского возраста. Студенты могут искать опору в своих воспоминаниях и опыте, чтобы справиться с вызовами настоящего и будущего. Это может быть особенно актуально в контексте изменений, связанных с переходом в новую социальную среду, такую как университет.

А средние показатели осмысленности жизни могут указывать на то, что студенты находятся в процессе критического осмысления своих ценностей и целей. Они могут осознавать, что их прошлый опыт был продуктивным, но еще не полностью интегрировали его в свои будущие планы. Это может

быть этапом на пути к более глубокой осмысленности, когда они начинают понимать, как их прошлое влияет на их настоящие и будущие выборы.

В целом данные показатели подчеркивают важность прошлого в формировании смысложизненных ориентаций студентов и указывают на необходимость поддержки и направляющего взаимодействия, чтобы помочь им перейти к более активному и осмысленному подходу к будущему.

С целью изучения соотношения нормативных ценностей и индивидуальных приоритетов студентов был использован ценностный опросник Ш. Шварца. В результате изучения нормативных ценностей было выявлено, что наиболее значимыми ценностями для респондентов мужского пола являются гедонизм и самостоятельность, автономность, независимость. Наименьшей значимостью обладают традиции как следование обычаям, стимуляция как стремление к новизне и власть как доминирование (рис. 2).



Рис. 2. Средние значения нормативных ценностей у юношей

В результате изучения нормативных ценностей у девушек выявлено, что в наибольшей степени выявлены доброта как потребность в аффилиации и достижения как личный успех, компетентность. В наименьшей степени – традиции как следование обычаям, власть как доминирование, стимуляция как стремление к новизне (рис. 3).

Для оценки значимости различий для каждого признака попарно между двумя выборками (с различием по переменной пола) был использован U-критерий Манна – Уитни. Значимые различия зафиксированы по шкале достижений как стремление к личному успеху через демонстрацию компетентности согласно социальным стандартам. У девушек ценность успеха и амбиций имеют наивысшую значимость, в то время как юношам данная ценность не столь важна ($U = 48$, при $p < 0,05$).

Наиболее значимыми нормативными ценностями для юношей являются получение удовольствия от жизни и самостоятельность, для девушек – доброта и достижения. Ценности традиций, стимуляции и власти являются не значимыми, и их показатели совпадают у юношей и девушек.



Рис. 3. Средние значения нормативных ценностей у девушек

В процессе сопоставления результатов нормативных ценностей и индивидуальных предпочтений у юношей значимых отличий не обнаружено, у девушек определены различия по шкале достижений: успех и амбиции более значимы в качестве нормативных ценностей.

При анализе индивидуальных приоритетов ценностей выявлено, что для юношей важнейшими выступают ценности доброты, самостоятельности, гедонизма, наименее важными являются конформность, традиции и власть. Для девушек доброта, самостоятельность и гедонизм – ценности наивысшей значимости, конформность и традиции – наименьшей. Для 100 % юношей самостоятельность, которая подразумевает творчество и свободу, является важной ценностью, в то время как только для 45 % девушек этот критерий является значимым ($U = 55$, при $p < 0,05$). Ценность социального порядка является более важной для девушек, нежели для юношей ($U = 48$, при $p < 0,05$).

Различие между нормативными ценностями и индивидуальными ценностными приоритетами имеют только девушки по шкале «Достижения» в нормативных ценностях. Выявленные у девушек значимые успех и амбиции в качестве нормативных ценностей могут быть интерпретированы с учетом нескольких факторов, связанных с социальными, культурными и психологическими аспектами. Это может быть связано с социальными ожиданиями в отношении достижения успеха и амбиций, которые девушки воспринимают в карьерных достижениях как необходимые для самореализации. Для многих девушек достижения могут быть связаны с формированием их идентичности и самооценки. Успех в учебе, спорте или других сферах может служить источником уверенности и самоуважения, что делает эти ценности особенно значимыми в юношеском возрасте, когда происходит активный поиск себя. Кроме того, девушки могут быть более чувствительными к социальным ожиданиям и оценкам, что может приводить к большему акценту на достижениях как способу подтверждения своей ценности в гла-

зах окружающих. Различия по шкале достижений у девушек могут отражать как внутренние стремления, так и внешние социальные влияния, которые формируют их смысложизненные ориентации и представления о том, что такое успех и как его достичь.

Таким образом, полученные в исследовании результаты позволяют утверждать, что источник смысла жизни большинства студентов направлен на прошлые значимые события, которые формируют их идентичность и представления о себе, служат основой для формирования целей и амбиций в будущем. Студенты находятся в процессе критического осмысления своих ценностей и целей. Для современных студентов незначимыми являются ценности дисциплины и послушания, следования традициям культуры и общества, стремления доминировать. Наиболее значимыми смысложизненными ценностями равно как для юношей, так и девушек являются гедонизм как удовольствие и наслаждение жизнью и самостоятельность как независимость мышления и выбора действий, творчество, доброта как потребность в аффилиации, дружба, любовь. Достижения как стремление к личному успеху через демонстрацию компетентности согласно социальным стандартам присущи выборке девушек. В отличие от юношей для девушек значимы ценности успеха и амбиций как способ поддержания своей ценности в обществе.

Список использованных источников

1. *Коновалова, О. В.* Особенности смысложизненных ориентаций у студентов / О. В. Коновалова // Концепт. – 2015. – Т. 8, Вып. 2. – URL: <https://e-koncept.ru/2015/65051.htm> (дата обращения: 19.10.2024).
2. *Баракина, Л. А.* Смысложизненные ориентации людей разных возрастных групп / Л. А. Баракина [и др.] // Ресурсам области – эффективное использование: сб. материалов XV ежегод. науч. конф. студентов Финансово-технол. акад.: в 2 ч. / Финансово-технол. акад. – Королев; Москва, 2015. – Ч. 2. – С. 313–318.
3. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2007. – 511 с.
4. *Гулякина, В. В.* Психологические особенности смысложизненных ориентаций личности в периоды от юности до зрелости / В. В. Гулякина // Булгак. чтения. – 2008. – Т. 2, № 2. – С. 106–115.
5. *Чудновский, В. Э.* Исследование проблем смысла жизни и акме (возрастной, профессиональный и социореабилитационный аспекты) / В. Э. Чудновский [и др.] // Психол. журн. – 2004. – № 1. – С. 129–135.
6. *Карпинский, К. В.* Смысложизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Карпинский Константин Викторович. – Москва, 2017. – 563 л.
7. *Бучацкая, М. В.* Гендерные особенности смысложизненных ориентаций в период кризиса середины жизни и в предпенсионном возрасте / М. В. Бучацкая [и др.] // Сервис plus. – 2013. – № 3. – С. 29–34.
8. *Крайг, Г.* Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 940 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

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

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

УДК 159.923:316.614

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВЫ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE AS THE BASIC OF FAMILY VALUES IN ADOLESCENCE

В статье рассматривается проблема развития социального интеллекта как основы ценности семьи в юношеском возрасте. Результаты эмпирического исследования показали, что у студентов первого курса уровень социального интеллекта ниже среднего, а у студентов четвертого курса – средний уровень социального интеллекта. Студенты первого и четвертого курса характеризуются средним уровнем выраженности ценности семьи. В процессе исследования была доказана эффективность программы «Ориентиры современной семьи», направленной на развитие социального интеллекта и ценности семьи у студентов первого курса.

Ключевые слова: социальный интеллект; развитие социального интеллекта; семья; ценности; ценности семьи; юношеский возраст.

The article examines the problem of developing social intelligence as the basic for the value of family in adolescence. The results of the empirical study showed that first-year students have a below-average level of social intelligence, while fourth-year students have an average level of social intelligence. First- and fourth-year students are characterized by an average level of expression of family values. The study demonstrated the effectiveness of the program "Guidelines for a modern family", aimed at developing social intelligence and family values in first-year students.

Keywords: social intelligence; development of social intelligence; family; values; family values; adolescence.

В настоящее время актуальной является проблема развития социального интеллекта. Социальный интеллект связан с успешностью человека в профессиональной и личной жизни. На развитие социального интеллекта человека большое влияние оказывают его ценностные ориентации. Особенно активно развитие социального интеллекта и ценностных ориентаций происходит в юношеском возрасте.

Социальный интеллект как вид интеллекта был выделен учеными в связи с тем, что традиционные тесты интеллекта не всегда могли прогнозировать успешность человека в профессиональной и личной жизни. Проблемой социального интеллекта занимались Э. Торндайк, Г. Олпорт, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг; М. И. Бобнева, Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков, В. Н. Куницына, Ю. Н. Емельянов, А. Л. Ожанинова и др.

Термин «социальный интеллект» впервые был введен Э. Торндайком для обозначения способности добиваться успехов в межличностных ситуациях, вести себя мудро и в соответствии со сложившейся ситуацией. Э. Торндайк допускал наличие в структуре социального интеллекта умения управлять другими людьми [1].

Дж. Гилфорд был первым исследователем, подошедшим к проблеме социального интеллекта с точки зрения измерения. Он разработал тест социального интеллекта.

Учеными отмечается связь социального интеллекта человека с его эмоциональным интеллектом. По поводу связи социального интеллекта с общим интеллектом в науке существуют разные точки зрения. Д. Векслер отмечал, что социальный интеллект является частью общего интеллекта. Дж. Гилфорд подчеркивал, что социальный интеллект является единицей, не зависящей от общего интеллекта, однако связанной с познанием информации о поведении [2]. Мы придерживаемся интегративного подхода, согласно которому социальный интеллект связан с общим интеллектом, а также с личностными особенностями человека. Так, например, с точки зрения В. Н. Куницыной социальный интеллект является глобальной способностью, развивающейся на основе интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт [3].

В советской психологии первой феномен социального интеллекта был описан М. И. Бобневой. Она подчеркивала, что социальный интеллект формируется в процессе социализации, в процессе общения с другими людьми [4].

Д. В. Ушаков рассматривал социальный интеллект как совокупность способностей, определяющих успешность социального взаимодействия. Мы разделяем его точку зрения по поводу того, что социальный включает в себя способность понимать поведение другого человека, свое поведение, а также способность действовать сообразно ситуации [5, с. 11–28]. Ю. Н. Емельянов связывал понятие социального интеллекта с социальной сензитивностью [6].

Социальный интеллект человека связан с его ценностными ориентациями. Ценности и ценностные ориентации нашли отражение в работах таких исследователей, как Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, С. С. Бубнова, Д. А. Леонтьев, В. Б. Ольшанский, Г. Олпорт, М. Рокич, В. А. Ядов и др.

М. Рокич разработал свою концепцию ценностных ориентаций личности. Под ценностью он понимал устойчивое убеждение в принципиальной предпочтительности некоторых целей или способов существования перед другими. Согласно М. Рокичу, ценностная ориентация так или иначе воздействует на любые общественные явления. При этом М. Рокич полагал, что человеческие ценности относительно немногочисленны и организованы в системы ценностей. Все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя в неодинаковой степени [7, с. 20–28].

М. Рокич разделил ценности на две группы:

1. Терминальные или конечные ценности (ценности-цели), то есть убеждения в том, что достижение некоторых конкретных целей является смыслом человеческой жизни.

2. Инструментальные ценности или ценности-средства, то есть таланты, связанные с методами достижения целей.

М. Рокич выделил 18 терминальных (конечных) и 18 инструментальных ценностей [7, с. 20–28].

Одной из важнейших ценностей человека является семья. В современной психологии существует большое количество различных подходов к изучению семьи. Многочисленные исследования, посвященные изучению семьи, как сложного и многогранного феномена, остаются актуальными по сей день (А. И. Антонова, И. С. Кон, В. А. Конторович, Е. И. Крукович, В. М. Медкова, А. А. Осипова, В. Г. Ромек, Н. В. Самоукина, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис; Э. Дюваль, В. Сатир, Дж. Хейли, Р. Хил и др.).

Сегодня семейная проблематика рассматривается в достаточно широком аспекте. Мы придерживаемся системного подхода к семье. Системный подход к семейной проблематике подчеркивает важность рассмотрения семьи как единой системы, в которой все элементы взаимосвязаны и влияют друг на друга. Данный подход позволяет более глубоко понимать причины возникновения проблем и искать комплексные подходы к их решению. В целом системный подход к семейной проблематике представляет собой значимый инструмент для понимания и решения сложных семейных проблем (Ю. Е. Алешина, А. Я. Варга, О. А. Карабанова, М. Николе, И. М. Никольская, Н. И. Олифинович, Р. Шварц, Э. Г. Эйдемиллер и др.). Э. Г. Эйдемиллером и В. В. Юстицкисом на основе системного подхода к семье была разработана система работы по психотерапии семьи [8].

Особенно большое значение имеет изучение социального интеллекта и ценностных ориентаций в юношеском возрасте, поскольку в данный период происходит интенсивное развитие личности и интеллекта человека. Юношеский возраст мы рассматриваем как период жизни человека, который длится с 16 до 20 лет у девушек и с 17 до 21 года у юношей. Изучением психологических особенностей и проблем юношеского возраста занимались многие отечественные и зарубежные ученые в области психологии и педагогики: Р. Бернс, Л. И. Божович, Ш. Бюлер, И. С. Кон, А. В. Мудрик, К. Левин, Д. И. Фельдштейн и др.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития социального интеллекта и ценностных ориентаций показал, что в ней дано понятие социального интеллекта и ценностных ориентаций человека, представлены различные подходы к их структуре. Однако вопросы развития социального интеллекта и ценностных ориентаций в юношеском возрасте мало изучены.

Нами было проведено исследование, направленное на теоретическое обоснование и разработку программы по развитию социального интеллекта и ценности семьи в юношеском возрасте. Исследование было организовано на базе УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». В нем приняли участие 130 студентов, будущих социальных педагогов и педагогов-психологов: 64 студента первого курса и 66 студентов четвертого курса. В процессе исследования использовались следующие методы: психодиагностический метод, эксперимент, а также методы математической статистики (коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена и χ^2 -критерий К. Пирсона). Применялись методики, адекватные цели и задачам исследования: методика Дж. Гилфорда для изучения социального интеллекта и методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

На констатирующем этапе эксперимента нами был определен уровень социального интеллекта студентов первого и четвертого курса с помощью методики Дж. Гилфорда и выраженность их ценностных ориентаций с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича. Результаты исследования уровня социального интеллекта студентов представлены на рисунке.

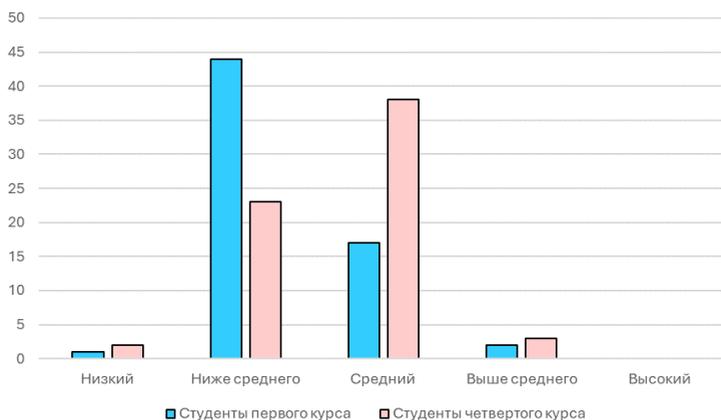


Рис. Уровень социального интеллекта студентов первого и четвертого курса (по методике Дж. Гилфорда)

Из результатов, представленных на рисунке, видно, что у студентов первого курса преобладает уровень социального интеллекта ниже среднего (44 студента, 68,8 %). Отсутствует высокий уровень социального интеллекта. Низкий уровень социального интеллекта имеет 1 испытуемый, а уровень выше среднего – 2.

Для студентов четвертого курса наиболее характерен средний уровень социального интеллекта (38 студентов, 57,5 %). Это свидетельствует о том, что социальный интеллект развивается в процессе обучения. Обучение будущих социальных педагогов и педагогов-психологов направлено на раз-

витие социального интеллекта как одной из важнейших способностей специалистов данного профиля. Отсутствует высокий уровень социального интеллекта. Низкий уровень имеет 2 респондента, а уровень выше среднего – 3.

Нами были также выявлены ценностные ориентации студентов первого и четвертого курса с помощью методики М. Рокича. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность терминальных ценностей у студентов первого и четвертого курса (по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича; средние значения)

Ценности	1-й курс	4-й курс
1. Активная деятельная жизнь	4,92	5,86
2. Жизненная мудрость	6,91	7,32
3. Здоровье	4,96	8,32
4. Интересная работа	9,19	10,52
5. Красота природы и искусства	9	6,62
6. Любовь	6,39	8,15
7. Материально обеспеченная жизнь	4,87	8,3
8. Наличие хороших и верных друзей	6,55	10,15
9. Общественное признание	12,53	10,63
10. Познание	10,17	7,52
11. Продуктивная жизнь	9,62	10,44
12. Развитие	8,25	7,9
13. Развлечения	11,25	10,96
14. Свобода	8,34	8,62
15. Счастливая семейная жизнь	8,44	7,32
16. Счастье других	10,54	8,81
17. Творчество	11,68	8,96
18. Уверенность в себе	10,4	11,37

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что ценностные ориентации студентов первого и четвертого курса характеризуются как сходством, так и различием. Для студентов первого и четвертого курса наиболее характерна высокая значимость ценности «активная деятельная жизнь». Для студентов первого курса значимыми являются также ценности «материально обеспеченная жизнь», «здоровье», «любовь», «наличие хороших и верных друзей», «жизненная мудрость». Для студентов четвертого курса характерна высокая степень выраженности ценности «красота природы и искусства». Возможно, это связано с тем, что на факультете реализуется университетский проект «Через искусство – к культуре будущих педагогов».

Ценность «счастливая семейная жизнь» имеет среднюю степень значимости как у студентов первого курса, так и у студентов четвертого курса.

При этом у студентов четвертого курса она несколько выше. Это свидетельствует о том, что в настоящее время в связи с трансформацией системы ценностей такая ценность, как «семья», становится для многих молодых людей не настолько значимой, как это было ранее. Результаты данного исследования согласуются с результатами проведенного нами исследования, посвященного изучению ценностных ориентаций студентов третьего курса, будущих педагогов-психологов и социальных педагогов [9, с. 37–42].

Нами была также проанализирована выраженность инструментальных ценностей студентов первого и четвертого курса. Было зафиксировано, что у студентов первого и четвертого курса ярко выражены ценности «рационализм», «самоконтроль», «широта взглядов», «исполнительность», «высокие запросы». Для студентов первого курса характерна также высокая степень выраженности ценностей «образованность» и «терпимость».

В процессе исследования нами была установлена связь социального интеллекта и ценности семьи у студентов первого и четвертого курса. Результаты исследования показали, что существует положительная статистически значимая связь социального интеллекта и ценности семьи у студентов первого курса ($r = 0,85$) и у студентов четвертого курса ($r = 0,75$). Таким образом, чем выше уровень социального интеллекта, тем выше выраженность ценности семьи, и наоборот.

На формирующем этапе эксперимента нами была разработана программа «Ориентиры современной семьи», направленная на развитие социального интеллекта и ценности семьи в юношеском возрасте. При разработке программы мы опирались на исследования М. И. Бобневой, Дж. Гилфорда, В. Н. Куницыной, Д. В. Ушакова и др. по развитию социального интеллекта; исследования М. Рокича по проблеме ценностных ориентаций; исследования Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса и др., посвященные пониманию семьи как системы, психотерапии семьи. Программа была разработана для студентов первого курса. Она состояла из 12 занятий по 1 ч 20 мин каждое. Занятия проводились 2 раза в неделю. Для занятий студенты были разделены на группы по 16 человек.

Каждое занятие включало в себя теоретический и практический блок. В теоретический блок входили лекции, круглые столы, обсуждение видеоматериалов и т. д. Практический блок составляли тренинги, мастер-классы и др. Занятия включали темы по социальному интеллекту и семье: «Ценность семьи», «Социальный интеллект и его значение для человека», «Как управлять своими эмоциями: техники саморегуляции», «Эмпатия, ее роль в жизни и в профессиональной деятельности», «Семейные роли», «Семейные традиции», «Конфликты в семье», «Моя семья – моя гордость» и др.

На контрольном этапе эксперимента было проведено повторное исследование социального интеллекта студентов первого курса с помощью методики Дж. Гилфорда, а также их ценностных ориентаций с помощью методики «Ценностные ориентации» М. Рокича. Результаты исследования

уровня социального интеллекта студентов первого курса представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Динамика развития социального интеллекта у студентов первого курса
(по методике Дж. Гилфорда)**

Уровень социального интеллекта	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	кол-во	%	кол-во	%
Низкий	1	2	1	1
Ниже среднего	44	69	31	48
Средний	17	26	26	41
Выше среднего	2	3	5	8
Высокий	–		1	2

Из результатов, представленных в таблице 2, видно, что после проведения формирующего этапа эксперимента увеличилось количество студентов со средним уровнем социального интеллекта и уровнем выше среднего. Уменьшилось количество студентов с уровнем социального интеллекта ниже среднего. В процессе исследования выявлены статистически значимые различия в уровне социального интеллекта на констатирующем и контрольном этапе эксперимента ($\chi^2 = 35,7$, $p \leq 0,05$). Повышение уровня социального интеллекта отразилось и на повышении ценности семьи.

Результаты повторного исследования ценностных ориентаций студентов первого курса с помощью методики М. Рокича показали, что у студентов после проведения формирующего этапа эксперимента повысилась выраженность ценности семьи. Установлены статистически значимые различия в выраженности ценности «счастливая семейная жизнь» у студентов первого курса на констатирующем и контрольном этапах эксперимента ($\chi^2 = 55,15$, $p \leq 0,05$).

Таким образом, в процессе исследования у студентов первого курса нами был выявлен уровень социального интеллекта ниже среднего, а у студентов четвертого курса – средний уровень социального интеллекта. Результаты исследования показали, что студенты первого и четвертого курса характеризуются средним уровнем выраженности ценности «счастливая семейная жизнь». Была установлена статистически значимая связь социального интеллекта и ценности семьи у студентов первого и четвертого курса. Разработанная нами программа была направлена на развитие социального интеллекта и повышение ценности семьи у студентов первого курса. Результаты исследования показали статистически значимые различия в уровне социального интеллекта и выраженности ценности семьи у студентов первого курса на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

Результаты исследования и программа по развитию социального интеллекта и ценности семьи могут быть использованы преподавателями психолого-педагогических дисциплин, педагогами, педагогами-

психологами, социальными педагогами с целью развития у студентов социального интеллекта и ценности семьи, а также в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Список использованных источников

1. *Thorndike, E. L.* Intelligence and its uses / E. L. Thorndike. – Harper's Magazine, 1920. – P. 27–235.
2. *Гилфорд, Дж.* Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва: Приор, 2003. – С. 433–456.
3. *Куницына, В. Н.* Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 544 с.
4. *Бобнева, М. И.* Психологические проблемы социального развития личности / М. И. Бобнева // Социальная психология личности / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – Москва: Наука, 1979. – С. 35–62.
5. *Ушаков, Д. В.* Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 11–28.
6. *Емельянов, Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2009. – 312 с.
7. *Рокич, М.* Природа человеческих ценностей / М. Рокич // Свободная пресса. – 1973. – № 5. – С. 20–28.
8. *Эйдемиллер, Э. Г.* Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 4-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 672 с.
9. *Бондарчук, Е. В.* Особенности ценностных ориентаций личности студентов – будущих педагогов / Е. В. Бондарчук // Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. ст. Исторические и психолого-педагогические науки: в 2 ч. / РИВШ; под ред. В. Ф. Беркова. – Минск, 2012. – Вып. 12. – Ч. 2. – С. 37–42.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Ю. Е. Бондарь

Республиканский институт высшей школы;
Республиканский научно-практический центр спорта, Минск

Yu. Bondar

National Institute for Higher Education;
Republican Scientific and Practical Center for Sports, Minsk

УДК 159.923.3

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ К СОРЕВНОВАНИЯМ

PERSONAL CHARACTERISTICS AS A FACTOR IN PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENT-ATHLETES FOR COMPETITIONS

Статья посвящена изучению проблемы личностных характеристик как фактора психологической готовности студентов-спортсменов к соревновательной деятельности. В результате проведенного исследования на выборке студентов-спортсменов юношеского возраста были выявлено, что у большого количества спортсменов в данной возрастной категории, вне зависимости от пола, преобладает флегматико-сангвинистический тип темперамента, тогда как у женщин преобладает не только флегматико-сангвинистический, но и меланхолистический тип, а у мужчин – сангвинистический тип темперамента.

Ключевые слова: личностные характеристики; психологическая готовность; студенты; спортсмены; тип темперамента.

The article is devoted to the study of the problem of personal characteristics as a factor in the psychological readiness of student athletes for competitive activity. As a result of the study conducted on a sample of student-athletes of adolescence, assumptions were made about the influence of the type of temperament on preferences when choosing a sports discipline for further personal growth.

Keywords: personal characteristics; psychological readiness; students; athletes; temperament type.

Психологическая готовность спортсменов к соревнованиям является важным аспектом их профессиональной подготовки. В условиях высокой конкуренции и напряженного графика соревнований значимым становится не только уровень физической подготовки, но и способность справляться с психологическими нагрузками. В этом контексте личностные характеристики спортсмена играют ключевую роль.

Повышение эффективности организации психологической подготовки за счет использования возможностей формирования личности спортсменов выступает одной из важнейших задач, стоящих как перед детско-юношеским спортом, так и спортом высших достижений. В современном спорте, особенно в спорте высших достижений, сложность используемых

технологий, а также цена ошибки в методике подготовки спортсмена очень высока, поэтому узкая специализация всех участников тренировочного процесса становится необходимым условием. В полной мере это относится к психологической подготовке, которую наиболее эффективно может осуществлять целенаправленно подготовленный специалист – спортивный психолог [1, с. 5].

Целью нашего исследования было изучение личностных характеристик как факторов психологической готовности спортсменов к соревнованиям. Для реализации цели данного исследования была использована методика «Личностный опросник Айзенка» (EPI – Eysenck Personality Inventory), позволяющий выявить такие личностные характеристики спортсменов, как экстраверсию-интроверсию, эмоциональную стабильность-нестабильность (нейротизм). В психологическом исследовании приняло участие 50 студентов-спортсменов возрастом от 17 до 25 лет, из них 28 мужчин и 24 женщины.

Решение проблемы психологической готовности к соревнованиям у студентов-спортсменов крайне важно, поскольку по мнению Д. Б. Эльконина [2, с. 6–20] и А. В. Петровского [3] юношеский возраст (от 17–18 до 25 лет) является ключевым в развитии личности. В этот возрастной промежуток у молодых людей происходит формирование жизненных целей и самоопределение в вопросах карьерного роста.

Этот возрастной этап также совпадает с этапом спортивного совершенствования, как считает В. П. Филин [4], где на возраст от 19 лет и старше приходится этап максимальной реализации себя в спорте. Поэтому видится важным изучение вопроса о влиянии личностных характеристик на статус психологической готовности студента-спортсмена к такому важному этапу его карьеры и жизненного пути.

Особенности психологической подготовки студентов заключаются в том, что студенты в процессе получения высшего образования находятся на разных этапах возрастного и личностного развития, что влияет на их психологическую готовность:

- **студенты на начальном этапе получения высшего образования:**
 - более подвержены эмоциональным колебаниям;
 - требуют большей поддержки со стороны тренера и наставников;
 - находятся в процессе формирования мотивационной структуры.
- **студенты-выпускники учреждений высшего образования:**
 - обладают большей самостоятельностью и саморегуляцией;
 - чаще используют когнитивные стратегии преодоления стресса;
 - более осознанно подходят к тренировочному процессу.

Умственная нагрузка является не менее трудоемкой и энергозатратной, чем физическая нагрузка, и связана с дополнительным источником стресса, поскольку во время учебы студентам необходимо осваивать достаточно большой объем знаний и показывать уровень владения ими во время сес-

сий. Если же мы к этому добавим большие физические нагрузки, высокий уровень конкуренции и связанный с ней высокий уровень как явной, так и скрытой агрессии между всеми участниками спортивной деятельности, то мы можем говорить о большом уровне требований к таким студентам и необходимости подробного изучения того, как они реагируют и справляются с подобной нагрузкой в зависимости от свойственных им личностных качеств.

Объектом нашего исследования выступили личностные особенности – экстраверсия, интроверсия, нейротизм и стабильность нервной системы, что в различных сочетаниях сопоставимо с понятием темперамент. Темперамент – индивидуально-личностная особенность человека, определяющая динамику его поведения и психических процессов и являющаяся врожденной на уровне протекания нервных процессов.

Анализ внутренней структуры темперамента представляет значительные трудности ввиду отсутствия единого содержания и единой системы внешних проявлений темперамента (в его обычных психологических характеристиках). Попытки проведения такого анализа приводят к выделению трех основных и доминирующих компонентов темперамента, связанных со сферами общей активности, моторики и эмоциональности личности. Каждый из этих компонентов, в свою очередь, имеет весьма сложную и многомерную структуру и различные формы психологических проявлений.

Наиболее распространенное значение в структуре темперамента имеет компонент, называемый общей психической активностью личности. Суть этого компонента заключается, прежде всего, в стремлении индивида к самовыражению, доминированию и эффективному преобразованию внешней реальности. Разумеется, направление, качество и уровень реализации этих тенденций определяются другими значимыми характеристиками личности: ее интеллектуальными и характерологическими особенностями, сложностью ее взаимоотношений и мотиваций. Степень активности варьируется от летаргии, инертности и пассивного созерцания, с одной стороны, до максимального уровня энергии, мощной быстроты действий и постоянного подъема, с другой.

Группа качеств, образующих первый компонент темперамента, тесно связана с группой качеств, образующих второй компонент – двигательный компонент, в котором главную роль играют качества, связанные с функцией двигательного аппарата (и отдельно – речевой моторики). Необходимость особого распределения этого компонента в структуре темперамента обусловлена особой значимостью двигательных навыков как средства, с помощью которого реализуется внутренняя динамика психических состояний со всеми их индивидуальными градациями. Среди динамических качеств двигательного компонента следует выделить быстроту, силу, резкость, ритмичность, амплитуду и ряд других признаков мышечного движения (некоторые из которых характеризуют и моторику речи). Сочетание характери-

стик мышечной моторики и речи делает этот аспект темперамента более поддающимся наблюдению и оценке, чем другие, и поэтому часто служит основой для оценки темперамента его носителя.

Третьим основным элементом темперамента является эмоциональность, представляющая собой обширный комплекс свойств и качеств, характеризующих особенности возникновения, течения и прекращения различных чувств, аффектов и настроений. По сравнению с другими компонентами темперамента этот компонент является наиболее сложным и имеет свою разветвленную структуру. Основными характеристиками эмоциональности являются впечатлительность, импульсивность и эмоциональная устойчивость. Впечатлительность выражает эмоциональную восприимчивость субъекта, его чувствительность к эмоциональным воздействиям, способность находить общую почву для эмоциональной реакции там, где ее нет у других. Термин «импульсивность» относится к скорости, с которой эмоции становятся движущей силой действий и поступков без предварительного размышления или осознанного решения. Эмоциональная лабильность обычно определяется скоростью, с которой данное эмоциональное состояние исчезает или одно переживание сменяется другим.

Основные компоненты темперамента образуют в актах человеческого поведения то своеобразное единство побуждения, действия и переживания, которое позволяет говорить о целостности проявлений темперамента и дает возможность относительно четко отграничить темперамент от других психических образований личности – ее направленности, характера, способностей и др. [5].

В рамках теории типов личности Г. Айзенка, термин «тип» определяется как нормальное распределение значений параметров на континууме, т. е. представлено не как постоянная и целая величина, а диапазон, имеющий две крайние точки, внутри которого и идет распределение людей по степени выраженности одного из измерений типов личности. Существует два основных измерения типов личности: интроверсия – экстраверсия и нейротизм – стабильность (иногда этот фактор называют нестабильность – стабильность). Оба фактора ортогональны в отношении друг друга, т. е. статистически независимы. И отталкиваясь от этого, мы разделяем людей на четыре группы, в каждой из которых наблюдаем комбинацию из верхнего или нижнего предела диапазона одного типа с верхним или нижним пределом диапазона другого типа (таблица).

При рассмотрении природы этих четырех групп следует иметь в виду два момента. Во-первых, оба диапазона типов имеют нормальное распределение, являются непрерывными и предусматривают, таким образом, широкий спектр индивидуальных различий. Во-вторых, описания черт, присущих каждому типу, представляют собой крайние случаи. Большинство людей склонны быть ближе к средней точке – в обоих диапазонах типов – и поэтому получают не столь крайние характеристики [6, с. 207–208].

Категории людей, описанные Г. Айзенком на основе выраженности двух независимых параметров личности

	Стабильный	Невротичный
Интроверт	Флегматик – спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый, внимательный, заботливый, пассивный	Меланхолик – легко поддающийся переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный, замкнутый, необщительный, тихий
Экстраверт	Сангвиник – лидер, беззаботный, веселый, покладистый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный	Холерик – ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный

Рассмотрим описание того, как эти типы темперамента проявляют себя в спортивной деятельности.

Сангвиники, обладая сильной, уравновешенной и подвижной нервной системой, предпочитают динамичные и активные виды спорта, требующие смелости. Одним из ключевых качеств таких спортсменов является быстрая реакция – они оперативно анализируют ситуацию и мгновенно принимают решения. Сангвиники легко переключаются между разными упражнениями, но им сложно долго сосредотачиваться, особенно на однообразных тренировках. Осваивая новые движения, они быстро улавливают их суть и могут выполнить с первой попытки, пусть и с ошибками, однако не склонны к длительной отработке техники. Эти спортсмены энергичны, уверены в себе, коммуникабельны и прекрасно взаимодействуют в команде. Их результаты на соревнованиях зачастую выше, чем на тренировках, а перед стартом они находятся в состоянии полной боевой готовности. Сангвиники нередко становятся выдающимися спортсменами, и этот тип темперамента часто встречается среди чемпионов.

Слабые стороны сангвиника:

- опоздания;
- слишком быстро переключают внимание, часто теряют интерес к людям и занятиям;
- обещают больше, чем могут выполнить;
- непостоянны; легкомысленны;
- не всегда руководствуются чувством меры;
- имеется склонность завышать самооценку, подвержены «звездной» болезни;
- хвастливы.

Холерики, обладая сильной, но неуравновешенной нервной системой с преобладанием возбуждения, отдают предпочтение эмоционально насыщенным видам спорта, таким как баскетбол, спринт и прыжки, где важны интенсивность и высокий темп движений. Они с энтузиазмом включаются

в тренировки, однако их увлечение быстро угасает. Длительная работа над развитием силы и выносливости дается им тяжело, но, если упражнение кажется интересным, они могут многократно его повторять, даже если оно сложное и рискованное. Их результаты на соревнованиях нестабильны, а из-за сильного волнения перед стартом они нередко не демонстрируют свой максимальный потенциал.

Слабые стороны холерика:

- частая смена настроения и напряженность, упрямство;
- стремление к доминированию во всем;
- неприязнь к другим эмоциональным людям по причине нежелания делить внимание с кем-либо;
- необдуманность в принятии решений, высокие требования к окружающим;
- манипулятивность.

Флегматик – это человек с сильной, уравновешенной, но инертной нервной системой. В спорте этот тип темперамента проявляется в замедленном формировании и изменении двигательных навыков, медленных реакциях и сложности переключения между разными видами деятельности. Однако уже освоенные навыки у флегматиков устойчивы и сохраняются надолго. Такие спортсмены отличаются высокой работоспособностью и устойчивостью к внешним раздражителям. Их выступления, как правило, стабильны. Они предпочитают спокойные, размеренные и однообразные упражнения, уделяют много времени тщательной проработке техники и кропотливому развитию определенных качеств. Флегматики обладают хорошей выносливостью и, несмотря на низкую реактивность, демонстрируют высокую активность, благодаря чему они терпеливы, выдержанны и имеют самообладание. Они не отличаются общительностью, но проявляют настойчивость и упорство, их сложно вывести из равновесия. Благодаря низкой эмоциональной возбудимости они сохраняют спокойствие даже перед соревнованиями, находясь в состоянии боевой готовности.

Слабые стороны флегматика:

- плохая адаптация к новым условиям. Они не любят перемены и долго приспособляются ко всему новому;
- инертность;
- некоммуникабельность;
- в «тяжелых» случаях флегматизм может переродиться в бесчувственность и лень;
- замкнутость.

Меланхолик обладает слабой нервной системой. В спортивной деятельности его отличают высокая ответственность, развитая мышечно-двигательная чувствительность и тонкое тактическое чутье. Однако его работоспособность ограничена, а устойчивость к внешним раздражителям низкая. Повышенная тревожность часто приводит к неуверенности в себе.

Такие спортсмены предпочитают индивидуальные виды спорта, избегая командных соревнований. Их результаты нестабильны, так как из-за тревожности может возникать «стартовая апатия», затрудняющая достижение высоких спортивных показателей.

Слабые стороны меланхолика:

- меланхолики быстро устают, часто прерывают работу, чтобы отдохнуть;
- замкнутость;
- тревожность;
- пессимизм;
- отчаяние и жалобы на судьбу обязательны в репертуаре выраженного меланхолика;
- подверженность стрессам. Восстанавливаются они долго и болезненно, поскольку процессы торможения у меланхоликов преобладают над возбуждением;
- постоянная готовность к неприятностям.

Проведенные нами исследования показали, что по структуре распределения типов темперамента среди студентов-спортсменов преобладает флегматико-сангвинистический (25 %), флегматический (23 %) и сангвинистический (21 %) типы темперамента, которые характеризуются низким уровнем нейротизма, а следовательно, отличаются эмоциональной стабильностью, уверенностью в себе, стрессоустойчивостью (рис. 1).



Рис. 1. Распределение студентов-спортсменов по типу темперамента

При анализе результатов исследования с позиции разделения респондентов по полу, среди женской выборки выявлено преобладание меланхолического (25 %), флегматико-сангвинистического (25 %) и флегмати-

ческого (21 %) типов темперамента. Меланхолический тип темперамента отличается высоким уровнем ответственности, высокоразвитой мышечно-двигательной чувствительностью, а также склонностью к предпочтению индивидуальным, нежели групповым видам спорта. То, что данный тип темперамента является преобладающим среди женщин, может указывать на то, что женщинам больше свойственна склонность работать в одиночку, где спортсмен опирается лишь на свои собственные силы и навыки и не зависит от командной деятельности (рис. 2).

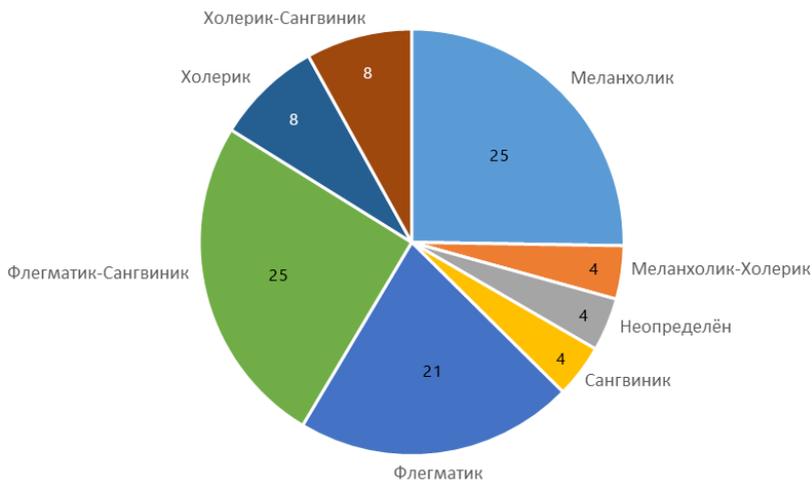


Рис. 2. Распределение студентов-спортсменов по типу темперамента среди женщин

Среди респондентов мужского пола было выявлено преобладание флегматического (25 %), флегматико-сангвинического (25 %) и сангвинического типов темперамента, что указывает на низкий уровень нейротизма, эмоциональную стабильность, уверенность в себе, стрессоустойчивость. Также можно предположить, что спортсмены мужского пола данной возрастной группы предпочитают групповые виды спорта, где есть возможность реализовать себя в качестве лидера, что свойственно людям с сангвиническим типом темперамента (рис. 3).

Стоит отметить, что свойства темперамента не следует рассматривать как способности к занятиям массовым спортом (от новичков до мастеров спорта), поскольку они не предопределяют уровень достижений этих спортсменов. Таким образом, в отличие от распространенного утверждения о зависимости успеха в любой спортивной деятельности от свойств типа нервной системы и темперамента можно утверждать, что не только в массовом спорте, но и в отдельных видах большого спорта (гимнастика, плавание,

спортивные игры) высокой квалификации могут добиваться люди с любыми свойствами темперамента.

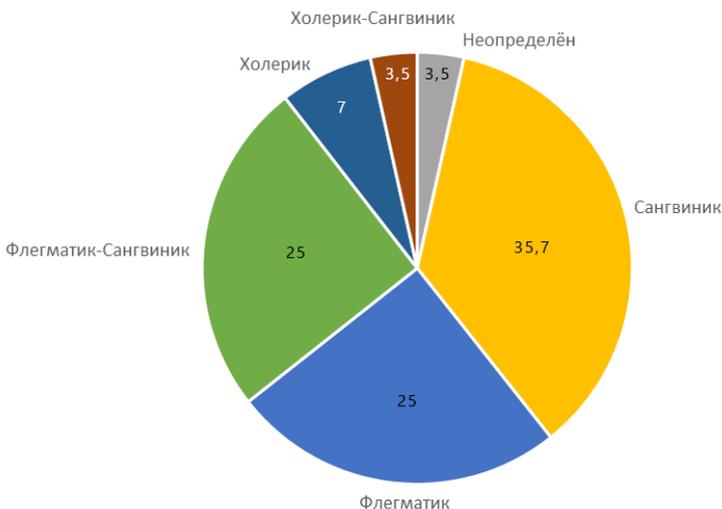


Рис. 3. Распределение студентов-спортсменов по типу темперамента среди мужчин

Так, высокая тревожность позволяет им более точно воспроизводить и медленный, и быстрый темп, эмоциональная возбудимость определяет высокую точность восприятия и воспроизведения соотношения длительности звуков, а малая импульсивность темперамента взаимосвязана:

- с общей характеристикой способностей к спортивной деятельности;
- обучением движению;
- мотивацией;
- поведением в стрессе / резистентностью стрессу;
- межличностными отношениями в спортивном коллективе;
- восстановлением после больших физических нагрузок.

По результатам проведенного исследования мы можем судить о том, что среди спортсменов обоих полов юношеского возраста преобладает число людей с устойчивым типом нервных процессов, при этом направленность психических процессов на внешнюю или внутреннюю среду не оказывает в данном возрасте какой-то статистической значимости. При этом, разделив выборку по половому признаку, удалось обнаружить закономерность, указывающую на преобладание у мужчин сангвинического типа темперамента, который может указывать на стремление юношей к конкуренции как с командой соперника, так и между членами команды. Для них свойственно завывать уровень своих возможностей и присутствует стремление всячески доказывать другим, что они на это способны,

но не всегда их слова могут соответствовать конечному результату. Но при поддержании должного уровня заинтересованности, постоянном увеличении уровня достижимого и приучении спортсменов к реалистичному взгляду на свои возможности, они вполне способны достигать значимых спортивных результатов.

У девушек-спортсменок исследование показало преобладание флегматического и флегматико-сангвинического типов темперамента. Можно предположить, что девушки больше предпочитают виды спорта, где их достижения зависят от их индивидуальной деятельности, нежели от коллективного вклада в достижение значимых результатов, поскольку для них может быть свойственна закрытость при общении с другими людьми, что и влияет на предпочтение данной категории видов спорта. Хотя личностям с данным типом темперамента и свойственна ригидность психических процессов, когда речь идет об обучении чему-то новому, приобретенные навыки они отрабатывают до совершенства и благодаря этому показывают стабильно высокие результаты при исполнении уже отточенных или вновь приобретенных навыков.

Таким образом, на основании проведенного исследования мы можем утверждать, что личностные характеристики играют важную роль в формировании психологической готовности к соревновательной деятельности спортсменов-студентов, но не являются единственным определяющим фактором их способности к достижению значимых результатов. Развитие таких качеств, как эмоциональная устойчивость, самоконтроль, экстраверсия и добросовестность, способствует успешному выступлению на соревнованиях. Важно учитывать возрастные и образовательные особенности студентов для эффективной подготовки к спортивным мероприятиям.

Список использованных источников

1. Психолого-педагогическое сопровождение спортивной деятельности в контексте самореализации личности: монография / Л. Г. Уляева, Е. В. Мельник, Е. В. Воскресенская [и др.]; под общ. ред. Л. Г. Уляевой. – Москва: Изд-во Мархотин П. Ю., 2014. – 236 с.
2. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
3. Петровский, А. В. Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / А. В. Петровский; под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва, 1976. – 479 с.
4. Филин, В. П. Основы юношеского спорта / В. П. Филин, Н. А. Фомин. – Москва: Физкультура и спорт, 1980. – 255 с.
5. Небылицын, В. Д. Темперамент. Психология индивидуальных различий. Тексты / В. Д. Небылицын; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – Москва: Изд-во МГУ, 1982. – С. 153–159.
6. Хьелл, Л. Теории личности Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 608 с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

И. Г. Верхотуров

Институт психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск

I. Verkhoturov

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

УДК 159.9

КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

CREATIVE COMPETENCE OF STUDENTS: A SYSTEMIC APPROACH TO RESEARCHING CREATIVITY AND CREATIVE THINKING

В статье рассматривается креативная компетентность студентов в контексте системного подхода. Дифференцируются понятия творчества и креативности. Представлены модели: М. Родс, М. Чиксентмихайи, Дж. Кауфмана и Р. Бегетто, М. Боден, Т. Амабайл.

Ключевые слова: креативность; креативная компетентность; системный подход.

The article explores students' creative competence within the framework of a systemic approach. It distinguishes between the concepts of creativity and creative activity. The models developed by M. Rhodes, M. Csikszentmihalyi, J. Kaufman and R. Beghetto, M. Boden, and T. Amabile are presented.

Keywords: creativity; creative competence; systemic approach.

Согласно отчету Всемирного экономического форума (ВЭФ) – 2025, креативность становится стратегическим навыком в условиях, где искусственный интеллект и автоматизация берут на себя рутинные задачи. В частности, подчеркивается, что способность к нестандартному мышлению является ключевым драйвером инноваций, особенно в сферах, связанных с достижением целей устойчивого развития. В Республике Беларусь компетентностный подход закреплен в Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [1; 2].

Интерес к проблематике творчества возникает на ранних этапах становления систематизированного философского знания, проходя путь от мистических воззрений на природу явления до его модельной реализации, через аппаратное воплощение, имитирующее творчество посредством искусственного интеллекта.

Прежде всего, необходимо дифференцировать понятия «творчество» и «креативность», часто используемые как синонимы (взаимодополняющие, но не тождественные категории). В английском языке оба слова могут переводиться как *creativity*, но в зависимости от контекста, «творчество»

чаще связано с искусством (creativity или artistic creation), а «креативность» – с нестандартным мышлением и генерацией идей (creativity или innovative thinking).

Согласно «Большому психологическому словарю»:

Творчество – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты).

Креативность – творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Креативность рассматривают как важнейший и относительно независимый фактор одаренности [3].

Для творчества ключевым фактором является новизна безотносительно ее сравнительной уникальности, креативности же присущ показатель нестандартности решения и его инновационной, преобразующей ценности. Рассмотрим это теоретическое допущение на примере двух кейсов из «научного» и «художественного» творчества:

«Научное творчество» – исследователи проверяют библиотеку химических соединений на активность против определенного вируса. Они используют стандартные методы скрининга, автоматизированные процессы. Находят вещество, которое эффективно, но подход был полностью шаблонным, без новых методик или неожиданных идей. Не было попытки модифицировать соединения, не использовались новые технологии анализа, просто перебрали варианты. Результат новый, но методология стандартная. Тогда возникает проблема: хотя результат и новый, он не вносит вклад в развитие методов науки, не стимулирует инновации. Другая группа использовала машинное обучение для предсказания активных соединений, что привело к более эффективному открытию.

Кейс показывает: в первом случае результат есть, но он не креативный, во втором и результат новый, и метод инновационный.

«Художественное творчество» – два современных художника участвуют в престижном биеннале цифрового искусства. Оба используют искусственный интеллект (ИИ), но их подходы принципиально различаются:

1. Художник А: «Творческая новизна». Художник использует новейший ИИ-алгоритм для генерации гиперреалистичных портретов. Работы создаются по шаблону – алгоритм обучается на классических портретах эпохи Возрождения, воспроизводит их стиль с фотографической точностью. Поверхностная новизна, алгоритм лишь имитирует существующие стили, не предлагая новых смыслов. Отсутствие авторского высказывания: работы не ставят вопросов о природе искусства, человеке или технологии – они эстетичны, но концептуально пусты.

2. Художник В: «Креативность как трансформация». Художник «ломает» ИИ, заставляя его генерировать абстракции на основе данных о климатических катастрофах. Исследуются границы соавторства человека и машины, критика антропоцентризма в искусстве. Работа становится поводом для академических дискуссий о постчеловеческом творчестве.

Кейс показывает: даже в эпоху ИИ главным остается не «что изображено», а «какая идея за этим стоит».

Творческая новизна – это «что» (новый инструмент, стиль), креативность – «зачем» и «как». Искусство рискует стать ремеслом, если техника подменяет концепцию.

Дж. Джармуш, признанный классик современного кинематографа, в своем фильме 2016 года «Паттерсон» иллюстрирует эту идею через художественный образ главных героев, семейная пара, где «он» – обыкновенный водитель автобуса, находящий поэзию в повседневной рутине и создающий самобытные стихи, «она» – находится в постоянных скачках своей творческой активности представляющей ценность только в ее субъективном восприятии.

Для наглядности представим вышеизложенные положения касательно дифференциации понятий «творчество» и «креативность» в таблице 1.

Таблица 1

Понятия творчество и креативность: сравнительный анализ структурных и концептуальных критериев

Критерий	Творчество	Креативность
Основа	Создание нового через комбинацию известного	Разрушение шаблонов, создание новых правил
Цель	Реализация эстетики, эмоции, технологий, функционала	Изменение восприятия, решение парадоксов
Процесс	Часто линейный (от идеи к воплощению)	Нелинейный, итеративный, с экспериментами
Результат	Объект/идея с явной новизной	Идея/метод, меняющие контекст или подход
Роль автора	Автор как «творец» (центральная фигура)	Автор как «провокаатор» или «куратор процесса»
Критерий успеха	Признание мастерства	Влияние на поле, провокация дискуссий

Можно заключить, что креативность – это способность трансформировать саму парадигму мышления или деятельности, выходя за рамки привычных шаблонов. Она предполагает не только создание нового, но и пересмысление контекста, целей или методов, часто с элементами провокации, критики или решения сложных проблем в контексте творческой (научной, художественной) деятельности.

На сегодняшний день в исследовательской практике сформировался ряд направлений с различным фокусом внимания на отдельных аспектах фе-

номена «креативности»: от нейрофизиологических процессов до влияния культурного контекста.

Выделяют пять основных подходов к изучению творчества и креативности: психофизиологический (биометрический) подход, когнитивно-эмоциональный подход, личностный подход, экономико-прагматический подход, системный подход [4].

Психофизиологический (биометрический) подход изучает биологические и нейрофизиологические основы креативности, включая активность мозга, генетические предпосылки, роль нейромедиаторов и анатомические особенности.

Когнитивно-эмоциональный подход анализирует взаимодействие когнитивных процессов (мышление, внимание, память) и эмоций в творчестве. Исследует роль интуиции, дивергентного мышления и аффективных состояний.

Личностный подход фокусируется на личностных чертах, мотивации и ценностях, связанных с креативностью. Изучает связь между творчеством и такими характеристиками, как открытость опыту, толерантность к неопределенности и самоэффективность.

Экономико-прагматический подход рассматривает креативность как ресурс для экономического роста, инноваций и конкурентоспособности. Акцент на практическом применении идей, управлении творческими коллективами, роли рынка.

Системный подход рассматривает креативность как результат взаимодействия индивида, социального окружения и культурной среды. Акцент на динамике системы, а не отдельных компонентах.

В таблице 2 представлен анализ подходов к изучению креативности на основании четырех критериев: методология, фокус, сильные стороны и ограничения. Данная классификация позволяет систематизировать современные исследования в области творчества.

Таблица 2

Сравнительный анализ подходов к изучению креативности

Подход	Основной фокус	Методы исследования	Сильные стороны	Ограничения
Психофизиологический (биометрический)	Биологические основы креативности (мозг, гены, нейрофизиология)	Нейровизуализация (ФМРТ, ЭЭГ), генетические исследования, биометрические измерения	Объективные данные, связь с биологией	Не учитывает социальные и культурные факторы; сложность интерпретации данных
Когнитивно-эмоциональный	Взаимодействие мышления и эмоций в творчестве	Эксперименты, тесты на дивергентное мышление, анализ	Объясняет механизмы генерации идей	Упрощает роль внешних факторов (среда, культура)

Подход	Основной фокус	Методы исследования	Сильные стороны	Ограничения
		эмоциональных состояний		
Личностный	Черты личности, мотивация, ценности	Опросники (например, Big Five), интервью	Учитывает индивидуальные различия	Субъективность самоотчетов; слабая связь с нейробиологией
Экономико-прагматический	Креативность как ресурс для экономики и инноваций	Анализ рынка, кейс-стади компаний, статистика креативных индустрий	Практическая применимость, связь с реальными проблемами	Игнорирует внутренние процессы творчества
Системный	Взаимодействие индивида, среды и культуры	Качественные и количественные методы, исторический анализ	Холистический взгляд, учет контекста	Сложность эмпирической проверки из-за многокомпонентности

Каждый подход дополняет понимание креативности, рассматривая ее через призму биологии, когнитивной, личности, экономики, но на наш взгляд наиболее перспективным для практики научного исследования является системный взгляд на этот конструкт. Согласно системному подходу психика полидетерминирована и у всех элементов есть доля совместной изменчивости. Кроме того, когда мы рассматриваем явления в контексте деятельности (игровой, учебной, трудовой), с прикладной точки зрения нас будут интересовать как внутренние психические факторы, так и внешние социальные взаимодействия.

Системная перспектива предполагает использование комплексных, составных терминов. По нашему мнению таким является «креативная компетентность» (ввел в научный обиход Р. Эпштейн), в данном термине не акцентируется «самодостаточность» креативности, а предполагается ее реализация в конкретной сфере деятельности, где она обеспечивает высокую функциональность. В таком контексте, креативная компетентность представляет структурное, динамическое свойство субъекта деятельности.

На сегодняшний день существует ряд системных теорий анализирующих комплекс компонентов как факторную структуру и «уровневых» взглядов на природу креативности, как более узкой формы реализации системного подхода.

В 1961 году М. Родс предложил концепцию 4Р (Person, Process, Product, Press), которую по праву можно считать классической в данном направлении. Основные элементы теории 4Р: person (личность), process (процесс), product (продукт), press (давление/среда).

Person (Личность) – личностные характеристики творца (талант, мотивация, когнитивные способности).

Process (Процесс) – этапы и методы, используемые при генерации идей (например, мозговой штурм, инкубация, верификация).

Product (Продукт) – результат творческой деятельности (инновации, произведения искусства, научные открытия).

Press (Давление/Среда) – влияние внешних условий (культурный контекст, социальное окружение, ресурсы).

Данная теория послужила основой для последующих научных изысканий, в частности «Системной теории креативности» М. Чиксентмихайи, наиболее полное изложение представлено в его книге «Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention» (1996). Исходя из основных положений теории, креативность возникает на стыке трех элементов: область знаний или домен, социальное окружение, индивид.

Область знаний, или домен – это набор символических правил и процедур, дисциплина, традиции. Социальное окружение включает «поле» экспертов, институты, общество, которое признает инновации. Под индивидом понимается талант, мотивация.

По мнению М. Чиксентмихайи, «креативный человек – это тот, чьи мысли или действия изменяют домен или создают новый домен», но как он сам подчеркивает и что следует из его системы – домен нельзя изменить без признания «поля», следовательно, если оно неизменно, то и креативности нет. Здесь наблюдается методологическое противоречие, так как существуют общеизвестные примеры деятелей науки и культуры, чье наследие получило заслуженное признание только после смерти (В. Ван Гог, А. Модильяни, Ф. Кафка, Э. Дикинсон, Г. Мендель, Н. Тесла, И. С. Бах). Даже гениальная идея не станет «креативной», если ее не признают в рамках конкретной области и не поддержит социум [5].

Дж. Кауфман и Р. Бегетто, авторы «Четырехуровневой модели креативности» (Four C Model 2009): Mini-c, Little-c, Pro-c, Big-c, так раскрывают уровни:

Mini-c – креативность в процессе обучения: личные, субъективно значимые интерпретации и идеи, которые не обязательно имеют внешнее выражение. (Ребенок, который придумывает историю о «принцессе-грибе», соединяя свои знания о грибах (мать-миколог) и любовь к сказкам. Это субъективно ново и значимо для него, даже если идея не оригинальна для других.)

Little-c – повседневное творчество, проявляемое в обычной деятельности (например, решение бытовых задач, хобби – приготовить ужин из того, что есть в наличии дома, решение может быть вкусным и оригинальным и не требует профессиональных навыков).

Pro-c – профессиональное творчество, требующее экспертизы и усилий, но не достигшее уровня исторического признания.

Big-c – эминентное творчество, признанное обществом как гениальное (например, работы Эйнштейна или Моцарта) [6].

Модель позволяет изучать креативность как динамический процесс развития (от личных интерпретаций к профессиональным достижениям) и учитывает роль контекста (например, влияние образования, наставничества).

Высоким эвристическим потенциалом обладает теория креативности М. Боден, которая находится на стыке системно-уровневого подхода и когнитивной науки.

М. Боден выделяет три уровня креативности, которые различаются по степени радикальности и влиянию на «концептуальное пространство» (систему правил, норм и знаний в конкретной области): комбинаторная креативность, эксплоративная креативность, трансформационная креативность.

Комбинаторная креативность – создание нового путем неочевидных сочетаний существующих идей или элементов (музыкальные ремиксы, поэтические метафоры («море смеха»), дизайн, сочетающий элементы разных стилей (например, архитектура хай-тек с этническими мотивами)). Идеи оригинальны, но не меняют правила системы.

Эксплоративная креативность – исследование границ существующего концептуального пространства, выявление скрытых возможностей в рамках принятых норм (научные открытия, которые развивают текущую парадигму (например, периодическая таблица Менделеева), картины в рамках определенного художественного стиля (импрессионизм), но с новыми техниками). Расширяет, но не «ломает» систему.

Трансформационная креативность – изменение самих правил концептуального пространства, создание принципиально новых парадигм (теория относительности Эйнштейна (пересмотр ньютоновской физики), кубизм Пикассо (отказ от перспективы), появление цифровых валют). Требует «взлома» устоявшихся норм и часто сначала отвергается обществом [7].

М. Боден активно исследует проблему креативности у искусственного интеллекта (ИИ) и заключает, что ИИ способен к комбинаторной и эксплоративной креативности, так как может генерировать идеи в рамках заданных параметров, но пока для него недоступна трансформационная креативность, так как требует переосмысления самих основ системы, что связано с человеческим сознанием и интенциональностью.

По нашему мнению, в контексте прикладной науки наибольшим потенциалом для исследовательской практики обладает модель креативности Т. Амабайл, предлагаем к рассмотрению адаптированную схему (рисунк) [8].

Интерпретация модели позволяет утверждать, что креативная компетентность является составным понятием, в структуру которого входят:

Экспертиза в области – знания, технические навыки и опыт в конкретной сфере (например, музыка, программирование, наука).

Психологический паттерн – совокупность устойчивых когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, рассматриваемых вне контекста целей.

Внутренняя мотивация и внешние факторы – интерес, удовольствие и личная вовлеченность в задачу, а также характеристики организации рабочего пространства, взаимоотношения внутри коллектива.

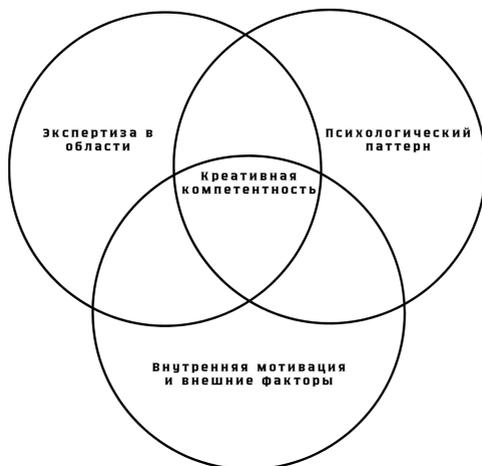


Рис. 1. Концептуальная модель креативности

Креативность и творчество, несмотря на взаимодополняемость, являются разноуровневыми конструктами: если творчество ориентировано на создание нового продукта, то креативность предполагает радикальное переосмысление методов и контекстов. Системный подход, объединяющий влияние знаний, когнитивных и эмоциональных особенностей личности, а также учитывающий роль воздействия внутренних и внешних стимулирующих факторов, предоставляет наиболее полную основу для анализа креативной компетентности.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения системной модели для разработки тренингов, направленных на развитие креативной компетентности студентов. Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение роли ИИ не только как инструмента генерации идей, но и как фактора, меняющего саму природу творческого процесса. Таким образом, системный подход открывает новые горизонты для понимания креативности как ключевого ресурса в достижении целей устойчивого развития и инновационной экономики.

Список использованных источников

1. The Future of Jobs Report 2025. – URL: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/> (дата обращения: 27.01.2025).

2. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года. – URL: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/> (дата обращения: 27.01.2025).
3. Большой психологический словарь / ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и пер. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2007. – 666 с.
4. Яголковский, С. Р. Психология креативности и инноваций / С. Р. Яголковский. – Минск: А. Н. Вараксин, 2009. – 188 с.
5. Чиксентмихайи, М. Креативность: поток и психология открытий и изобретений: [пер. с англ.] / М. Чиксентмихайи. – Москва: Карьера Пресс, 2013. – 516 с.
6. Kaufman, J. C. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity / J. C. Kaufman, R. A. Beghetto // Review of General Psychology. – 2009. – Vol. 13, № 1. – S. 1–12. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/228345133> (дата обращения: 27.01.2025).
7. Boden, M. A. The Creative Mind: Myths and Mechanisms / M. A. Boden. – URL: <https://www.tribuneschoolchd.com/uploads/tms/files/1595167242-the-creative-mind-pdfdrive-com-pdf> (дата обращения: 27.01.2025).
8. Креативность: пер. с англ. – Москва: Альпина Паблишер, 2023. – 204 с.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Т. В. Гижук, А. Н. Мельникова

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно

T. Gizhuk, A. Melnikova

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

THE IMPACT OF A DYSFUNCTIONAL FAMILY ON PERSONALITY DEVELOPMENT

Статья посвящена изучению проблемы формирования личности в условиях воспитания в дисфункциональной семье. Описан ход проведения эмпирического исследования и анализ полученных данных. В результате авторами был составлен краткий психологический портрет личности, выросшей в дисфункциональной семье.

Ключевые слова: дисфункциональная семья; воспитание в дисфункциональной семье; межличностная чувствительность личности; жизнестойкость; мотивация на успех; тревожность; самоуважение.

The article is devoted to the study of the problem of personality formation in the context of upbringing in a dysfunctional family. The course of the empirical research and the analysis of the data obtained are described. As a result, a brief psychological portrait of a person who grew up in a dysfunctional family was compiled.

Keywords: dysfunctional family; upbringing in a dysfunctional family; interpersonal sensitivity of personality; resilience; motivation for success; anxiety; self-esteem.

Семья, являясь первым институтом социализации, играет ключевую роль в формировании здоровой личности. Качество внутрисемейных отно-

шений существенно влияет на психическое здоровье ребенка. В настоящее время во многих семьях дети, так или иначе, растут в неблагоприятной обстановке. Внешне такая семья зачастую может казаться достаточно благополучной, а дети – счастливыми, поэтому в большинстве случаев помощь несовершеннолетним из подобных семей предоставляется поздно либо не оказывается вовсе. Дети, выросшие в таких условиях, подвергаются серьезному риску формирования патологических черт личности. В дисфункциональной семейной системе у детей формировались те жизненные установки и модели поведения, которые помогали им по возможности существовать в семье с минимальным ущербом для их психического здоровья. Однако после сепарации многие молодые люди сталкиваются с тем, что в настоящем времени усвоенные из семьи модели поведения лишь мешают жизни. При этом «вывести» в поле сознания дисфункциональные паттерны поведения зачастую бывает трудно.

Если говорить непосредственно об определении термина «дисфункциональная семья», необходимо упомянуть, что существует два подхода: *определение через выполнение или невыполнение основных функций семьи и определение через описание внешних признаков, характерных для данного типа дисфункции семьи* [1, с. 4]. В своих исследованиях мы придерживаемся того, что *дисфункциональная семья* – это закрытая семейная система, характеризующаяся конфликтностью отношений, недифференцированностью «Я» каждого члена семьи, подсознательно признающая свою проблемность, но при этом активно ее скрывающая от остальных [1, с. 3].

В исследовании для сбора эмпирических данных нами были использованы следующие методики:

- Опросник межличностной чувствительности (Interpersonal Sensitivity Measure, IPSM) в адаптации А. Ю. Развальяевой и Н. А. Польской.

Опросник применялся с целью измерения межличностной чувствительности – личностной черты, которая связана с чрезмерной озабоченностью поведением, эмоциями других людей и страхом критики, отвержения с их стороны. В методике представлены шкалы: «Межличностная чувствительность», «Зависимость от оценок окружающих», «Страх отвержения», «Беспокойство в межличностных отношениях».

- Мотивация успеха и боязнь неудач (МУН).

Методика была разработана А. А. Реаном и нацелена на диагностику позитивной (надежда на успех) и негативной (боязнь неудачи) мотивации. Соответственно состоит из одной шкалы, которая отражает либо мотивацию на успех, либо мотивацию на неудачу.

- Шкала тревоги Спилбергера – Ханина в адаптации Ю. Л. Ханина.

Автором методики является Ч. Спилбергер. Данный опросник нацелен на оценку уровня личностной тревожности, поэтому в исследовании была использована лишь одна из двух шкал, а именно «Шкала личностной тревожности».

- Тест жизнестойкости Мадди в адаптации Е. Н. Осина.

Методика была разработана С. Мадди и нацелена на диагностику уровня жизнестойкости, т. е. способности личности выдерживать стрессовые ситуации, при этом сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая продуктивность деятельности.

- Шкала самоуважения Розенберга в адаптации А. А. Золотаревой.

Опросник применялся с целью измерения уровня самоуважения респондентов. Состоит из одной шкалы, отражающей уровень самоуважения.

Также в ходе исследования нами была разработана и апробирована методика, выявляющая уровень дисфункциональности семейной системы, в которой вырос респондент. Полагаясь на выделенные В. Москаленко признаки дисфункциональности семьи, был составлен список из 25 утверждений, характеризующий различные аспекты функционирования дисфункциональной семейной структуры. В опроснике использовалась 4-балльная шкала Ликертовского типа («полностью согласен», «частично согласен», «частично не согласен», «абсолютно не согласен»).

Пилотная версия опросника была апробирована в 2024 году на гетерогенной популяционной выборке численностью 288 человек в возрасте от 17 до 57 лет. В исследовании участвовали как мужчины, так и женщины.

В конечном итоге опросник включает в себя 25 утверждений, которые полностью удовлетворяют требованиям дискриминативности (коэффициенты дискриминативности – от 0,35 до 0,71; значение 0,20 было избрано в качестве минимально допустимого уровня дискриминативности). Согласно психометрическим расчетам α -Кронбаха опросника равняется 0,92, что указывает на высокий уровень внутренней согласованности внутри опросника. Коэффициенты расщепленной надежности Спирмена – Брауна и Гутмана равны 0,91 и 0,91 соответственно. Данные значения являются высокими и свидетельствуют о достаточном уровне надежности.

Для проверки гипотезы о наличии связей между воспитанием в дисфункциональной семье и характерологическими особенностями взрослой личности с помощью коэффициента корреляции r -Пирсона нами был проведен корреляционный анализ. Его результаты представлены в таблице.

Таблица

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи воспитания в дисфункциональной семье и характерологических особенностей взрослой личности с помощью коэффициента корреляции r -Пирсона.

	Уровень дисфункциональности семьи	p-level
Общая шкала межличностной чувствительности	0,3541	0,000
Зависимость от оценок окружающих	0,2688	0,000
Страх отвержения	0,3833	0,000
Беспокойство в межличностных отношениях	0,2633	0,000

	Уровень дисфункциональности семьи	p-level
Мотивация на успех/неудачу	-0,2412	0,000
Личностная тревожность	0,3573	0,000
Вовлеченность	-0,4016	0,000
Контроль	-0,3093	0,000
Принятие риска	-0,3510	0,000
Жизнестойкость	-0,3856	0,000
Самоуважение	-0,3398	0,000

Опираясь на полученные результаты корреляционного анализа можно сделать следующие выводы: воспитание в дисфункциональной семье прямо пропорционально *межличностной чувствительности личности* (0,35 при $p = 0,000$), то есть личность, выросшая в дисфункциональной семье, склонна к межличностной чувствительности – некоторой чуткости к ответным реакциям других людей, проявляющейся в способности успешно распознавать чужие эмоции, намерения, мысли, а также в зависимости от оценок окружающих, страхе отвержения и беспокойстве при установлении межличностных отношений [2, с. 75–76].

Также обнаруживается прямая взаимосвязь воспитания в дисфункциональной семье с *зависимостью от оценок окружающих* (0,27 при $p = 0,000$). Воспитанным в деструктивной семейной системе людям свойственна излишняя зависимость от оценок окружающих – боязни подвергнуться критике от других, наличию постоянного желания получить восхищение и принятие со стороны окружающих.

Прямая корреляционная связь между уровнем дисфункциональности семьи и *страхом отвержения* (0,38 при $p = 0,000$) указывает нам на то, что человек, имевший опыт воспитания в дисфункциональной семье, склонен испытывать опасения быть непонятым, осужденным окружающим, у него могут присутствовать убеждения о своей антипатичности в межличностных отношениях.

Прямо пропорционально связаны уровень дисфункциональности семьи и *беспокойство в межличностных отношениях* (0,26 при $p = 0,000$), что означает следующее: человек, воспитанный в условиях деструктивной семейной системы, склонен иметь тревогу при любых (даже малейших) угрозах и проблемах в отношениях, включая расставания и ссоры, зачастую боясь каким-либо образом инициировать конец отношений своим поведением либо эмоциями.

Согласно корреляционному анализу, воспитание в дисфункциональной семье оказывает обратно пропорциональное влияние на *мотивацию успеха* (-0,24 при $p = 0,000$) у индивида. В данном случае вся активность человека

направлена на избегание неудач в своей деятельности (иногда и через изменение основной цели), поскольку индивид заранее ожидает негативный исход события, что может существенно сказаться на продуктивности его деятельности в целом.

Воспитание в деструктивной семейной системе имеет положительную взаимосвязь с *личностной тревожностью* (0,36 при $p = 0,000$). Индивид, выросший в дисфункциональной семье, имеет склонность чувствовать угрозу в достаточно широком диапазоне повседневных ситуаций, каждая из которых будет обладать явным стрессовым воздействием на самого человека.

Исходя из результатов корреляционного анализа, воспитание в дисфункциональной семье оказывает обратно пропорциональное влияние на *жизнестойкость* (-0,39 при $p = 0,000$) человека, то есть деструктивная семейная система отрицательно сказывается на общем уровне жизнестойкости индивида. Согласно С. Мадди, жизнестойкость определяется как некоторая экзистенциальная отвага, позволяющая личности меньше зависеть от различных ситуативных переживаний, регулировать постоянную базовую тревогу, которая актуализируется в ситуации неопределенности и необходимости выбора. Жизнестойкость состоит из трех автономных компонентов: вовлеченность, контроль, принятие риска, между которыми также были обнаружены обратные пропорциональные связи, которые мы рассмотрим далее [3, с. 3–8].

Обратная взаимосвязь воспитания в дисфункциональной семье с таким показателем, как *вовлеченность* (-0,40 при $p = 0,000$), указывает на то, что воспитание в деструктивной семейной системе может в последствии вызывать у человека понижение уровня вовлеченности, что проявляется как ощущение себя «вне» жизни с отсутствием удовольствия от собственной деятельности.

Обнаруженная обратная связь между уровнем дисфункциональности семьи и показателем *«Контроль»* (-0,31 при $p = 0,000$) говорит о том, что человек, воспитанный в дисфункциональной семье, будет иметь убеждение о безрезультативности любой борьбы за успех в различных жизненных ситуациях (ощущение беспомощности).

Отрицательная взаимосвязь между уровнем дисфункциональности семьи и *принятием риска* (-0,35 при $p = 0,000$) свидетельствует о том, что человек, воспитанный в условиях деструктивной семейной системы, склонен иметь убежденность, что извлечь какую-то пользу из пережитого как негативного, так и позитивного опыта невозможно, поэтому в своей жизни будет стремиться к комфорту и безопасности, по возможности избегая ситуации неопределенности.

Обратная взаимосвязь воспитания в дисфункциональной семье с *самоуважением* (-0,34 при $p = 0,000$) указывает на то, что человек, воспитанный в деструктивной семье, в последствии имеет более низкий уровень самоуважения, то есть субъективно отрицательно оценивает самого себя.

Таким образом, нами было подтверждено, что воспитание в деструктивной семейной системе влияет на появление некоторых характерологических особенностей у взрослой личности. В результате мы имеем следующий портрет личности, выросшей в дисфункциональной семье:

- острая чувствительность к обратной связи, получаемой от других людей, наличие потребности постоянно распознавать чужие эмоции, намерения;
- страх подвергнуться критике, быть непонятым и осужденным, потребность получать восхищение и принятие со стороны окружающих. Потребность в восхищении и принятии создает дополнительно давление, заставляя личность постоянно искать одобрение;
- склонность испытывать сильную тревогу при любых проблемах в межличностных отношениях, поэтому с целью сохранения отношений любой ценой индивид может прибегать к стратегии сокрытия своих истинных чувств, мыслей, потребностей;
- в деятельности преобладает избегание неудачи (мотивация на неудачу), при этом индивид опасается не только критики со стороны других, но и самой возможности совершить ошибку, что значительно сказывается на его продуктивности, поскольку это приводит к отказу от сложных целей и выбору легких задач;
- любая повседневная ситуация может восприниматься как потенциально угрожающая, что привносит в жизнь человека значительный дискомфорт;
- отсутствие получения удовольствия от самого процесса жизни и ощущение своей беспомощности (некомпетентности) в различных жизненных сферах возможно являются результатом истощения индивида в последствии от испытываемого напряжения, тревоги, а также ощущения потери контроля над своей жизнью;
- отказ от любого риска в своей жизни, даже оправданного, стремление к постоянному нахождению в «зоне комфорта».

Воспитание в дисфункциональной семье оказывает отрицательное воздействие на эмоциональное, психологическое и социальное развитие личности. Недостаток заботы о ребенке, равнодушие или чрезмерная опека, а также моральное и физическое насилие – все это представляет собой значимые факторы травмирования, которые имеют длительное влияние на формирование личности, в дальнейшем проявляясь в виде определенных черт характера. В контексте дисфункциональной семьи данные характеристики могут способствовать более успешному существованию в семейной системе, однако, как только индивид начинает процесс отделения от деструктивного влияния семьи, эти же черты начинают препятствовать достижению полноценной и счастливой жизни.

Список использованных источников

1. Мельникова, А. Н. Определение термина «дисфункциональная семья» в современной психологии / А. Н. Мельникова; науч. рук. Т. В. Гижук // Ступени: сборник научных статей студентов, магистрантов и аспирантов / Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»; гл. ред. О. Г. Митрофанова; зам. гл. ред. А. А. Морозенко; редколлегия: О. Г. Митрофанова, А. А. Морозенко. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2024. – С. 145–149.
2. Разваляева, А. Ю. Психометрические свойства русскоязычной трехфакторной версии опросника межличностной чувствительности / А. Ю. Разваляева, Н. А. Польская // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29. № 4. – С. 73–94.
3. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков / Д. А. Леонтьев, Е. И. Расказова. – Москва: Смысл, 2006. – 62 с.
4. Мельникова, А. Н. Разработка и первичная апробация психодиагностической методики «Оценка уровня дисфункциональной семьи» / А. Н. Мельникова; науч. рук. Т. В. Гижук // Наука–2024: сборник научных статей. – Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 2024. – С. 179–181.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

Т. Д. Грищевич

Республиканский институт высшей школы, Минск

Н. В. Кузмич

Белорусский государственный университет, Минск

T. Gritsevich

National Institute of Higher Education, Minsk

N. Kuzmich

Belarusian State University, Minsk

УДК 159.955.5

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК КИТАЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ

FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF CHINESE AND BELARUSIAN STUDENTS

Статья посвящена результатам исследования, изучающего сходства и различия в социально-психологических установках белорусских и китайских студентов, получающих высшее образование в Республике Беларусь. На основании статистического анализа доказана значимость различий по диспозициям «процесс/результат», «альтруизм/эгоизм», «труд/свобода», «власть/деньги».

Ключевые слова: социально-психологические установки; китайские студенты; белорусские студенты; этнокультурные особенности.

The article is devoted to the results of a study examining the similarities and differences in the socio-psychological attitudes of Belarusian and Chinese students receiving higher education in the Republic of Belarus. Based on statistical analysis, the significance of differences in the dispositions “process/result”, “altruism/egoism”, “labor/freedom”, “power/money” was proven.

Keywords: socio-psychological attitudes; Chinese students; Belarusian students; ethnocultural characteristics.

В последние десятилетия наблюдается возросший интерес к сотрудничеству в сфере образования между странами СНГ и КНР. Эта тенденция прослеживается и в Республике Беларусь. Наша страна осуществляет последовательную образовательную политику, направленную на привлечение иностранцев, в том числе и китайских граждан, в белорусские учреждения высшего образования. Как следствие этой тенденции – заметные изменения в национальном контингенте студентов наших УВО.

Среди иностранных граждан, получающих высшее образование в Беларуси, пожалуй, самую многочисленную группу составляют китайские студенты. И это не случайно. В Китае, как и в Республике Беларусь, большое внимание уделяется концепции «Один пояс, один путь» – глобальной инициативе на уровне Правительств многих стран и прежде всего Китая, которая помогает укреплять и развивать международное экономическое сотрудничество. Важным мотивом получения высшего образования в Беларуси для китайских граждан является признание их опыта обучения за рубежом со стороны работодателей у себя на родине. Это дает им явное преимущество перед своими конкурентами. Важным является и то, что в рамках данной концепции владение русским языком, который китайские студенты в той или иной мере осваивают в процессе обучения, является чрезвычайно перспективной и нужной компетенцией.

Приезжая в нашу страну, китайские студенты в целом демонстрируют достаточно серьезное отношение к получению высшего образования. Они придерживаются своего мировоззрения, которое базируется на конфуцианских принципах. Их можно выразить в некоторых тезисах:

- образование – высокая ценность, оно является важным ключом к успеху в китайском обществе;
- уважительное отношение к преподавателю, поскольку он – высочайший авторитет для студента;
- «усердие и ответственное отношение к обучению могут компенсировать недостаток способностей» [1];
- трудолюбие в учебе считается «моральным долгом каждого обучающегося не только перед собой, но и перед своей семьей» [1].

Вместе с тем обучение иностранных студентов влечет за собой целый ряд проблем как образовательного, так и социально-бытового характера. Одна из главных, которая лежит на поверхности, заключается в том, что иностранные граждане, обучающиеся в Беларуси, получают высшее обра-

зование на неродном языке, к тому же в условиях неродной социокультурной среды.

Следовательно, основные сложности, возникающие в процессе обучения китайских студентов, связаны с их этнокультурными особенностями, возможностями их адаптации в новой социальной среде. Рассмотрим некоторые из них на основе опыта работы российских и белорусских преподавателей.

Опираясь на свой менталитет, китайские студенты воспринимают УВО как место, где они должны получить готовые знания и схемы. Согласно их традициям, никакая инициатива с стороны студентов не приветствуется, поскольку только преподаватель может решать за них, что важно, а что нет. Они не имеют морального права возражать преподавателю, тем более, спорить с ним [2]. Следовательно, в процессе адаптации к преподаванию в УВО в нашей стране, в Российской Федерации необходимо перестраивать их стереотипы взаимодействия с преподавателями, доносить до китайских студентов, что в наших университетах, наоборот, приветствуется их инициатива и креативность, а также самостоятельность в суждениях.

По наблюдениям российских преподавателей-практиков, уровень работоспособности студентов из стран Юго-Восточной Азии в аудиторной и внеаудиторной деятельности достаточно высок, что также согласуется с их конфуцианскими принципами усердия и трудолюбия в учении. И это качество следует использовать в полной мере, организовывая их учебную деятельность [3].

Главное, что отмечают преподаватели, – ярко выраженную патриотичность китайских студентов. У них очень развито чувство национального достоинства, довольно выражен этноцентризм. Китай для них – это смысл их жизни, основа мировоззрения. Любое упоминание о Китае, даже косвенное, сразу же вызывает у них повышенное внимание. «Гордость за свою страну часто можно встретить в их эссе или сочинениях» [1, с. 167].

Наши белорусские коллеги, работающие с китайскими студентами, многократно наблюдали активизацию их восприятия, когда в презентациях лекций по психологии преподаватели использовали иллюстрации по изучаемой теме, касающиеся китайской культуры, природы, архитектуры, выдающихся личностей, кумиров спорта или шоу-бизнеса. Китайские студенты очень эмоционально реагировали на «свое», с радостью называли имена знаменитых личностей, названия провинций и архитектурных сооружений, оживлялись и включались в работу. Психология становилась для них гораздо понятнее и ближе.

На основе патриотизма и этноцентризма сформировались такие черты национального характера, как «верность обычаям и традициям, почитание и уважение родителей, терпеливость, выдержка, воспитанность, дисциплинированность» [3, с. 78]. Следует, однако, заметить, что вместе с этими исключительно положительными качествами «у современных китайских

студентов все чаще отмечаются и такие, как чрезмерный прагматизм, завышенная самооценка, недоверие и нередко презрение к «чужим», которые появились у китайской молодежи, вероятно, под влиянием западной культуры» [3, с. 78].

Для оптимизации взаимодействия со студентами из КНР в учебном и внеучебном процессе необходимо глубже узнать их психологические особенности. В частности, научный интерес представляло изучение социально-психологических установок китайских студентов в сравнении с их белорусскими сверстниками.

Социальная установка в психологии – это устойчивое отношение личности или группы людей к чему-либо / кому-либо. Более глубокое изучение данного феномена выявило всю его сложность и многогранность. Социальную установку стали классифицировать не только как психическое состояние личности, но и как ее психологическое свойство.

Установлено, что социально-психологические установки являются одним из важнейших механизмов регуляции поведения человека. Они дают объяснение, почему личность поступает тем или иным образом в различных ситуациях. Социальные установки человека определяют его существование не только в макросистеме – в обществе, в определенной культуре, но и на микроуровне – в конкретной социальной группе, на уровне межличностного взаимодействия. Собственный жизненный опыт индивида, а также все богатство опыта, получаемого от других людей, являются фундаментом, на основе которого формируются социально-психологические установки [4].

Установка личности быть частью группы играет важную роль в ее социализации в обществе. Она дает возможность принадлежать именно к тем группам, которые помогут личности самоидентифицироваться, определить смысл своей жизни, будь то малая или большая группа (нация, государство). Социальные установки помогают личности сблизиться с теми людьми, которые разделяют ее интересы, и тем самым помогают найти свое место в обществе.

«Установки обладают определенной устойчивостью, так как именно их устойчивость позволяет личности действовать в довольно широком классе ситуаций привычным для нее способом поведения. Однако устойчивость установок имеет и относительный, динамический характер; установки могут изменяться под (более или менее длительным) воздействием внешних социальных и личностных факторов» [5].

Смена установки, по мнению С. Л. Рубинштейна, означает преобразование мотивации индивида, связанное с перераспределением того, что для него значимо [6, с. 520].

Учитывая всю сложность и специфику работы с иностранными студентами, важно было эмпирически выявить их доминирующие социально-психологические установки с целью оптимизации взаимодействия с ними в процессе учебной и внеучебной деятельности, сравнить полученные ре-

зультаты с белорусской выборкой. Также задачами исследования являлось изучение мотивов выбора профессии в обеих группах респондентов, установление возможной взаимосвязи внутренних и внешних социально значимых мотивов с определенными социально-психологическими установками. В рамках данной статьи остановимся на результатах, касающихся различий в установках китайских и белорусских студентов.

Базой исследования послужил факультет журналистики Белорусского государственного университета. В исследовании приняли участие обучающиеся 2-го курса, возраст всех респондентов – 20–22 года. Выборка составила 80 юношей и девушек, из них 40 человек – граждане КНР, которые родились и выросли в Китае. Численность юношей и девушек в двух группах была сбалансирована.

Для изучения степени выраженности социально-психологических установок использовалась «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной. Она позволяет диагностировать мотивационно-потребностную сферу и определить, что важнее для человека – альтруизм или эгоизм, процесс или результат; что имеет для него большую значимость – свобода или власть, труд или деньги.

Необходимо отметить, что автор методики располагает социально-психологические установки попарно. Они имеют различия по своей направленности. Если диспозиции «процесс – результат» отражают отношение к выполнению какой-либо деятельности, то остальные три пары диспозиций («альтруизм – эгоизм», «свобода – власть» «труд – деньги») – в большей мере направленность личности, ее ценностную сферу [5].

В процессе психодиагностической работы с китайскими студентами были учтены их языковые возможности, поэтому им был предложен вариант методики, переведенный на родной язык. Перевод и адаптация осуществлялись группой экспертов из 3 человек, включающих специалистов из КНР и преподавателей, владеющих китайским языком и имеющих опыт работы в Хэнаньском университете (КНР).

Обработка данных, полученных по обеим выборкам, проводилась в соответствии с правилами описательной и математической статистики.

Средние значения показателей социально-психологических установок (m), на основании которых составлен их профиль у китайских и белорусских студентов, наглядно представлены на рисунке.

Обращает на себя внимание существенный сдвиг в сторону больших значений по шкале «свобода» в обеих группах ($m = 6,8$ в китайской и $6,6$ – в белорусской). Это вполне объяснимо для современной молодежи. Она стремится к независимости, открыта для образовательной и профессиональной мобильности, для этого готова к резким изменениям в своей жизни, к тому, что сейчас принято называть «социальным серфингом». Можем предположить, что высокие значения по шкале «свобода» свидетельствуют также

о нетерпимости к внешнему контролю. Согласимся с мнением А. П. Лобанова, Н. В. Дроздовой: «Новые студенты готовы покинуть аудитории (или совмещать реальное и виртуальное присутствие). Их привлекают удаленные формы обучения, лишённые формального официоза...» [6, с. 10].



Рис. Профили социально-психологических установок белорусских и китайских студентов

В то же время установка на власть, как показало исследование, не является доминирующей ни для китайских, ни для белорусских студентов ($m = 4,1$ в обеих группах). Характерно, что в указанном выше исследовании [6] у студентов поколения Z интерес к экономике, политике и бизнесу занимает последний, 10-й ранг из десяти других интересов. Вероятно, и власть, которая необходима для достижения успеха в этих сферах, им также мало интересна. По крайней мере, в их молодом возрасте.

В следующей паре диспозиций «альтруизм – эгоизм» диагностировано одно из максимальных значений по шкале «эгоизм» у китайских студентов ($m = 6,9$). При преобладании эгоистичной установки человек сосредоточен в основном на своих личных интересах, его жизненная позиция направлена прежде всего на собственное благополучие, получение выгоды для себя порой в ущерб окружающим. Сложно интерпретировать полученный результат. Возможно, сказываются последствия демографической политики в китайском обществе «Одна семья – один ребенок», которая существовала вплоть до 2016 года. Китайские респонденты нашей выборки, судя по их возрасту, родились задолго до этого года и, вероятно, всего, воспитывались в семьях без братьев и сестер. В то же время в белорусской выборке по шкале «эгоизм» получено одно из самых низких значений ($m = 4,4$).

Установка на альтруизм – наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой свидетельствует о зрелости личности, которая готова дей-

ствовать в пользу других людей, даже в ущерб своим интересам. В большей мере она выявлена в группе белорусских студентов ($m = 5,6$), несколько ниже ($m = 5,1$) – в выборке китайских студентов. Возможно, полученный результат можно объяснить некоторыми культуральными различиями в установках молодых людей.

По шкале «труд» средние значения по обеим выборкам достаточно выражены и практически одинаковы: $m = 5,7$ в китайской и $5,8$ – в белорусской. Установки на труд в целом характерны для молодых людей обеих наций. К тому же можно отметить согласованность данной установки с конфуцианскими принципами у китайских студентов. В то же время по шкале «деньги» выявлен явный сдвиг в сторону меньших значений, средние значения одни из самых низких ($m = 4,3$ в китайской и $m = 3,7$ – в белорусской выборках). Это свидетельствует о том, что деньги не являются ведущей установкой ни в одной из групп респондентов, они не слишком озабочены на данный момент материальной стороной ни своей учебной, ни будущей журналистской деятельности.

Сравнение значений по шкале «процесс» показывает, что у белорусских студентов эта установка доминирует, т. к. выявлен явный сдвиг в сторону больших значений ($m = 6,9$). В то же время они меньше внимания уделяют достижению результата ($5,7$). Следовательно, процессе выполнения деятельности для них значительно важнее, чем результат.

В отличие от белорусских студентов, в китайской группе нет существенных различий между направленностью на процесс или на результат деятельности ($m = 6$ и $m = 5,7$ соответственно).

Для установления различий в установках белорусских и китайских студентов был применен статистический U-критерий Манна – Уитни. Статистически значимые различия были выявлены по шкалам «эгоизм» ($U_{Эмп} = 131,5$) и «процесс» ($U_{Эмп} = 299,5$) при $p \leq 0,05$. В отношении остальных установок различия выраженности показателей в группах статистически не значимы, следовательно, установки белорусских и китайских студентов схожи.

Таким образом, доминирующей в обеих выборках является установка на свободу. Эгоистическая направленность явно преобладает у китайских студентов, а установка на качественный процесс выполнения деятельности – у белорусских.

Полученные результаты не претендуют на масштабное кросскультурное исследование. Задачей являлось обозначить некоторые направления работы по изучению этнокультурных особенностей китайских студентов, которые будут способствовать выстраиванию эффективного взаимодействия с ними, совершенствованию процесса их обучения и психологического сопровождения в УВО.

Список использованных источников

1. Антонова, Ю. А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык / Ю. А. Антонова // Филологический класс. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 161–171.
2. Кошелева, Е. Ю. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов / Е. Ю. Кошелева, И. Я. Пак, Э. Чернобыльски // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=8695> (дата обращения: 09.06.2022).
3. Филимонова, Н. Ю. Китайские студенты в вузах России / Н. Ю. Филимонова, Е. С. Романюк // Высшее образование в России. – 2014 – № 8–9. – С. 76–81.
4. Грицевич, Т. Д. Социально-психологические установки личности в зрелом возрасте / Т. Д. Грицевич, Е. Ю. Петкевич // Вестник МГИРО. – 2023. – № 4 (56). – С. 40–44.
5. Прыгин, Г. С. Проявление социальных установок: «Альтруизм-эгоизм», «Процесс-результат», «Свобода-власть», «Труд-деньги» у автономных и зависимых студентов (гендерный аспект) / Г. С. Прыгин, А. Т. Каюмов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика», 2017. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-sotsialnyh-ustanovok-altruizm-egoizm-protsess-rezultat-svoboda-vlast-trud-dengi-u-avtonomnyh-i-zavisimyh-studentov-gendernyyu> (дата обращения: 12.02.2025).
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 713 с.
7. Лобанов, А. П. Soft Skills для цифрового поколения: учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2021. – 152 с.

(Дата подачи: 25.02.2025 г.)

Т. В. Гурская, Е. И. Бараева

Республиканский институт высшей школы, Минск

T. Hurskaya, Y. Baraeva

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 37.015.32

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL READINESS OF TEACHING STAFF FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

В статье рассматриваются вопросы обеспечения инклюзивного образования в Республике Беларусь в контексте повышения квалификации педагогических работников. Особое внимание уделено проблеме психологической готовности педагога к работе с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Представлены результаты самодиагностики субъектов педагогической деятельности на предмет оценки готовности к работе с обучающимися с особенностями психофизического развития и оптимизации педагогической деятельности с ними.

Ключевые слова: инклюзия; инклюзивное образование; особенности психофизического развития; педагогическая деятельность; психологическая готовность к деятельности; педагогические работники.

The article discusses issues of ensuring inclusive education in the Republic of Belarus in the context of advanced training for teaching staff. Particular attention is paid to the problem of a teacher's psychological readiness to work with students with special educational needs. The results of self-diagnosis of subjects of pedagogical activity are presented to assess readiness to work with students with special needs of psychophysical development and optimization of pedagogical activity with them.

Keywords: inclusion; inclusive education; features of psychophysical development; pedagogical activity; psychological readiness for activity; teaching staff.

Внедрение принципа инклюзии в образование становится сегодня одним из приоритетных направлений осуществления образовательной политики большинства стран. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь ориентирована на обеспечение инклюзивных процессов в национальной системе образования. Концепция реализуется с целью создания возможностей на получение образования всеми детьми, включая детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), посредством обеспечения условий, максимально учитывающих образовательные потребности и расширяющие потенциал каждого обучающегося [1].

Реализация принципа инклюзии в образовательной среде актуализировала ряд вопросов, которые требуют тщательного анализа и изучения как со стороны ученых, так и со стороны педагогов-практиков. Сегодня в системе инклюзивного образования чрезвычайно важно обратить внимание на такой постоянно действующий образовательный фактор, как личность педагога, его профессиональную компетентность в работе с детьми с ОПФР.

Как известно, профессиональное развитие педагога неотделимо от личностного, что детерминирует практическое преобразование своего «Я» и творческую самореализацию в профессиональной деятельности. В связи с этим важным выступает проблема содержания и структуры психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОПФР, а также психолого-педагогических условий, обеспечивающих ее совершенствование в системе повышения квалификации педагогических работников.

Готовность педагога к профессиональной деятельности разрабатывалась в контексте общей проблемы готовности человека к труду. Впервые вопрос о значении готовности в выборе профессии в 1908 г. поставил бостонский педагог Ф. Парсонс, определив адекватный профессиональный выбор следующим: пониманием самого себя, своих способностей, интересов, притязаний, возможностей и ограничений; знанием требований и условий для достижения успеха в конкретной профессиональной деятельности; обоснованным соотношением этих двух групп фактов.

Проблема готовности к деятельности активно разрабатывалась в отечественной психологии и представлена в работах таких ученых, как М. И. Дья-

ченко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, Н. Д. Левитова, Д. Н. Узнадзе и др. Понятие готовности интегративно и многоаспектно. На практике его суть сводится к проявлению активности, к «готовности – неготовности» к выполнению той или иной деятельности.

Рассмотрим в исторической последовательности результаты научных исследований готовности педагога к деятельности в выводах отечественных ученых. Значимое место в понимании психологической готовности отводится установке. Д. Н. Узнадзе определяет установку, как готовность субъекта к определенным действиям, избирательную активность человека, что обеспечивает устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности [2]. Установка, по сути, понимается, как общее состояние самого субъекта деятельности. К. М. Гуревич обращается к феномену «пригодность». При этом отмечается, что готовность и пригодность – не тождественны, и готовность есть более сложное образование, включающее способности, навыки профессионального характера; отношение к деятельности через потребности, желания и мотивы, что определяет осуществление деятельности определенным образом. Готовность учителя к продуктивной педагогической деятельности К. М. Дурай-Новаковой представлена в трех направлениях: как результат профессиональной подготовки, как качество личности, как разновидность установки. В. А. Сластенин выдвигает идею актуализации личностного смысла в отношении педагогической готовности. По его мнению, профессиональная готовность – это синтез взаимосвязанных структурных компонентов – мотивационно-ценностного и исполнительного, где центральное место отводится мотивационно-ценностному компоненту. То есть личностные образования существенно влияют на успешность профессиональной деятельности.

Идея личностного подхода в изучении структуры готовности к деятельности сформулирована в исследованиях М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича. Психологическая готовность рассматривается с точки зрения проявлений личности, ее устойчивых особенностей, а содержание и структура психологической готовности определяются требованиями деятельности [3].

Исследуя личность педагога, ряд авторов (Э. Ф. Зеер, И. А. Зязюн, А. К. Маркова, Е. А. Пырьев и др.) реализуют структурный подход. Так, И. А. Зязюн в качестве структурных компонентов личности педагога выделяет гуманистическую направленность, профессиональные знания, педагогические способности, педагогическую технику. А. К. Маркова в структуре личности педагога выделяет мотивацию или направленность; свойства личности (педагогические способности, характер, психические процессы и состояния личности); интегральные характеристики личности (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал) [4]. Э. Ф. Зеер предлагает схему личности учителя с позиции структурно-системного подхода. По мнению автора, личность понимается как целостное образование множества взаимосвязанных характеристик

и элементов. Одним из элементов в структуре личности учителя Э. Ф. Зеер выделяет профессиональную направленность, которая определяет отношение к профессии, потребность в профессиональной деятельности и готовность к ней. Направленность выполняет функцию стимулирования, побуждения освоения и осуществления деятельности. Структурно-системный подход к личности предполагает установление связей между компонентами, свойствами и функциями. Компонентом личности педагога, согласно Э. Ф. Зееру, является профессиональная компетентность, которая включает в себя комплекс знаний, умений, индивидуальный опыт, стиль деятельности и педагогическое мастерство. В структуру личности учителя, по Э. Ф. Зееру, входит также биопсихический компонент, характеризующийся типом нервной системы, половыми и возрастными особенностями, темпераментом [5].

Итак, состояние психологической готовности к деятельности следует рассматривать как сложное образование, имеющее динамическую структуру, между компонентами которой существуют функциональные зависимости, и любое изменение в содержании и направленности каждого из них будет определять изменение целостной системы готовности. Так, например, более глубокое осознание целей и задач предстоящей деятельности приводит к переоценке ее значимости и вызывает соответствующее изменение в отношении к ней. Это, в конечном итоге, сказывается на характере общей активности и степени настойчивости личности в достижении осознанной цели.

Анализ специальных работ (С. В. Алёхина, Д. З. Ахметова, Н. П. Артюшенко, А. Д. Гонеев, Ю. В. Мельник, Н. Я. Семаго, С. А Черкасова и др.) позволил обратиться к вопросу готовности педагога к деятельности в условиях реализации инклюзивного образования. Исследователи трактуют готовность как личностное (И. Н. Хафизуллина), профессионально-личностное образование (Е. Г. Самарцева), как совокупность знаний, умений и навыков (Ю. В. Шумиловская), как набор компетенций (В. В. Хитрюк).

С. В. Алёхина выделяет в готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования два основных показателя: профессиональную готовность и психологическую готовность. В структуру психологической готовности включены следующие параметры: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии; готовность включать таких детей в деятельность на уроке; удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [6].

В структуре готовности педагога к работе в контексте реализации принципа инклюзии можно выделить такие компоненты:

- мотивационный: отражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации инклюзивного образования; интерес к деятельности, стремление добиться успеха;
- когнитивный: интегрирует необходимые знания о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления (исследовательская, проблемно-поисковая, творческая, проектная);

- операционно-деятельностный: основывается на совокупности освоенных умений по организации учебной деятельности в рамках инклюзивного обучения;
- ценностно-смысловой: фиксирует отношение педагога к процессу, содержанию и результату профессиональной деятельности.

В исследовании Т. Н. Черномырдиной [7] автор делает акцент на такие структурные компоненты психологической готовности педагогов к работе с детьми с ОПФР, как коммуникативная толерантность, эмоциональный интеллект, принятие принципов инклюзивного образования, личностная креативность педагога.

Причинами психологических «барьеров» педагогов И. А. Кучерявенко, В. С. Лазарева, В. В. Хитрюк выделяют: боязнь неизвестного, страх вреда инклюзии для остальных участников образовательного процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональную неуверенность, нежелание развиваться в этом направлении деятельности, психологическую неготовность к работе с «особыми» детьми.

Исследование отношения педагогов к инклюзивному образованию нашло отражение в работах А. А. Левитской, И. А. Романовской. Показано, что педагоги испытывают трудности эмоционального принятия ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что во многом объясняется отсутствием специальных знаний, методик обучения детей с особенностями психофизического развития, а также опыта общения с ними. Это ведет к нежеланию работать с данной категорией обучающихся. И. М. Яковлева считает, что в подготовке педагогов для реализации инклюзивного образования внимание должно уделяться психологической подготовке педагога к работе с детьми с особенностями в развитии [8].

Проблема необходимости формирования психологической готовности педагогов для работы в условиях инклюзивного образования была подтверждена экспертной группой специалистов, выполнивших функцию оценки возможных барьеров деятельности и условий оптимизации работы с детьми с ОПФР в контексте инклюзивного принципа в образовании. В исследовании приняли участие педагогические работники (n = 85). В состав экспертной группы вошли слушатели системы повышения квалификации – воспитатели дошкольного образования, учителя-предметники (учебный предмет «Биология»), учителя начальных классов.

Участникам предлагалась анкета, включающая описание ситуации непосредственного взаимодействия с детьми с ОПФР. Респонденты оценивали предложенную ситуацию по следующим критериям: наличие опыта работы с детьми с ОПФР и уровень своего потенциала; мотивации работать с детьми с ОПФР; личностной позиции в отношении детей с ОПФР; необходимости расширения своей квалификации в сфере деятельности с детьми с ОПФР, а также профессионально-важные качества личности педагога.

Анализ результатов экспертной оценки позволил выявить степень важности данных критериев. Так, большинство опрошенных педагогов имеют опыт работы с детьми с ОПФР. Выражая свою личную позицию в отношении готовности работать с детьми с ОПФР, 36 % воспитателей дошкольного образования отметили, что готовы работать с каждым ребенком. Отдают предпочтение работе с отдельными категориями детей с ОПФР 45 % воспитателей дошкольного образования, 24 % учителей начальных классов, 26 % учителей биологии. Согласны участвовать в педагогическом сопровождении детей с ОПФР при поддержке других специалистов и родителей 17 % воспитателей, 33 % учителей начальной школы, 39 % учителей биологии. Готовы к взаимодействию с детьми с ОПФР при наличии материально-технических условий работы и определенной организации педагогической среды 2 % воспитателей дошкольного образования, 5 % учителей начальных классов, 13 % учителей биологии.

Желание работать с детьми с ОПФР выразили 75 % воспитателей дошкольного образования, 43 % учителей начальных классов, 22 % учителей биологии.

Свои педагогические возможности в работе с детьми с ОПФР в условиях инклюзивного образования респонденты оценили следующим образом: 12 % воспитателей дошкольного образования, 4 % учителей начальных классов отметили, что имеют представление о целях инклюзивного образования и владеют методами работы с детьми с ОПФР. Знают условия интеграции этих детей в коллектив нормотипичных детей 19 % воспитателей дошкольного образования, 10 % учителей начальных классов, 4 % учителей биологии.

Свой потенциал в работе с детьми с ОПФР как высокий оценили 10 % воспитателей дошкольного образования, 4 % учителей биологии; выше среднего 41 % воспитателей дошкольного образования, 4 % учителей биологии; 14 % учителей начальных классов, средним считают свой потенциал 44 % воспитателей дошкольного образования, 43 % учителей начальных классов, 48 % учителей биологии. Низким потенциалом обладают 29 % учителей начальной школы и 17 % учителей биологии.

Большая часть респондентов особо отметила, что у них есть необходимость расширения своей квалификации в сфере деятельности с детьми с ОПФР. Это 83 % воспитателей дошкольного образования, 38 % учителя начальных классов, 61 % учителя биологии.

По мнению педагогов, предупредить развитие эмоционального выгорания в условиях работы в интегрированных классах возможно через повышение квалификации. Такую позицию выразили 49 % воспитателей дошкольного образования, 29 % учителей начальных классов, 22 % учителей биологии. Такой вид образовательной программы дополнительного образования взрослых, как переподготовка, выделили 16 % воспитателей дошкольного образования, 29 % учителей начальных классов, 30 % учителей

биологии. Тематические семинары отметили 14 % воспитателей дошкольного образования, 35 % учителей биологии, 19 % учителей начальных классов. Также респондентам интересен формат стажировок. Важным слушатели повышения квалификации назвали и самообразование в направлении совершенствования знаний, умений и навыков работы с детьми с ОПФР.

Как профессионально-важные в работе с детьми с ОПФР респонденты оценили следующие качества личности педагога: коммуникативную толерантность, отзывчивость, оптимизм, социальный интеллект, педагогическую креативность. Особо отметили педагоги такое качество, как коммуникативная толерантность, отношение к другим людям, понимание и принятие их индивидуально-психологических особенностей, уважение, готовность к взаимодействию.

Таким образом, экспертный опрос педагогов выявил объективно существующую потребность в развитии специальной профессиональной подготовки в направлении формирования психологической готовности, определяющей оптимизацию деятельности с детьми с ОПФР, в условиях инклюзивного образования. Углубление решаемой проблемы в дальнейшем представляется в необходимости изучения личностных и профессиональных ресурсов педагогов, обеспечивающих эффективность работы с детьми с ОПФР в условиях инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь: Приказ Министра образования Респ. Беларусь 22.07.2015 № 608. – Минск, 2020–2025. – URL: https://do.academy.edu.by/пра/Docum/07/608-inkluziv_obrazov.pdf (дата обращения: 15.02.2025).

2. *Узнадзе, Д. Н.* Психология установки / Д. Н. Узнадзе – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – URL: https://royallib.com/read/uznadze_dmitriy/psihologiya_ustanovki.html#0 (дата обращения: 15.02.2025).

3. *Дьяченко, М. И.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск: Университетское, 1985. – 206 с.

4. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя: кн. для учителя / А. К. Маркова. – Москва: Просвещение, 1993. – 192 с. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=https://www.phantastike.com/professional/formation_teaching_markova/doc/ (дата обращения: 19.02.2025).

5. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект, 2003. – 149 с. – URL: https://kirovipk.ru/sites/default/files/dokumenty/zeer_e.f._psihologiya_professiy.pdf (дата обращения: 19.02.2025).

6. *Алехина, С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.

7. *Черномырдина, Т. Н.* Формирование психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Черномырдина Татьяна Николаевна; Самарский гос. соц.-пед. ун-т. – Самара, 2018. – 28 с.

8. Яковлева, М. Я. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования / М. Я. Яковлева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: МГППУ. – 2011. – С. 242–243.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

О. Ю. Деменчук

Белорусский государственный университет, Минск

Y. Dzemenchuk

Belarusian State University, Minsk

УДК 159.922.8

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

CRITERIA AND INDICATORS OF SUCCESS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AND PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

В статье анализируются процессы психологической адаптации и профессионального самоопределения студентов в учреждениях высшего образования. Осуществлен анализ исследований отечественных и зарубежных авторов, определены критерии и показатели психологической адаптации и профессионального самоопределения. Представлены результаты исследования уровня психологической адаптации и профессионального самоопределения среди студентов первого курса.

Ключевые слова: диагностика; психологическая адаптация; профессиональное самоопределение; студенты; психологическое сопровождение.

The article examines the process of professional self-determination and psychological adaptation of first-year students of higher educational institutions. The analysis of studies by domestic and foreign authors is carried out, the criteria and indicators of psychological adaptation and professional self-determination are determined. The results of the study of the level of psychological adaptation and professional self-determination among first-year students are presented.

Keywords: diagnostics; psychological adaptation; professional self-determination; students; psychological support.

В настоящий момент учреждения высшего образования стремятся создать такие образовательные и социальные условия, которые способствуют формированию у студентов необходимых компетенций для профессионального и личностного развития. В связи с этим особое внимание уделяется

профессиональному самоопределению студентов, а также их способности эффективно адаптироваться к новому социальному окружению. От того, насколько успешно будут протекать два данных процесса, зависит, сможет ли студент беспроблемно интегрироваться в учебный процесс, продолжить образование и построить успешную карьеру.

Для оценки успешности психологической адаптации и профессионального самоопределения студентов первого курса важно знать компоненты, критерии и показатели этих процессов. В первую очередь, это поможет педагогу-психологу обеспечить эффективную диагностику уровня психологической адаптации и профессионального самоопределения студентов без формального подхода к изучению отдельных компонентов и критериев данных процессов. Так, нарушение одного из критериев психологической адаптации или профессионального самоопределения позволяет педагогу-психологу осуществить дополнительную диагностику и сфокусировать внимание на индивидуальной коррекции конкретного негативного проявления у студентов, в то время как комплексное нарушение всех критериев данных процессов свидетельствует о необходимости проведения массовой фронтальной работы с обучающимися.

Отечественный исследователь И. В. Игнаткович выделяет следующие компоненты *психологической адаптации* студентов в условиях учреждений высшего образования: мотивационный компонент (связан с необходимостью высшего образования и ответственности), организационно-педагогический компонент (знания о структуре учебного процесса), эмоциональный компонент (ценностные ориентации и готовность к преодолению трудностей), деятельностный компонент (владение необходимыми знаниями и навыками), рефлексивный компонент (оценка навыков, ожиданий от обучения) [1, с. 210].

Психолог О. С. Шкиль выделяет следующие компоненты адаптации студентов: когнитивный, профессиональный, социально-психологический и организационный. Когнитивный компонент помогает накапливать знания, которые необходимы для профессиональной деятельности. Профессиональный компонент включает изучение особенностей и содержания работы выбранной профессии, уровня организации и условий труда, а также формирование навыков и компетенций, нужных для выполнения профессиональных задач. Социально-психологический компонент способствует знакомству с нормами взаимодействия в коллективе. Организационный компонент включает знакомство с профессиональной структурой организации и системой организации труда [2, с. 138].

Исследователь И. А. Варламова описывает следующие компоненты адаптации студентов: адаптационную среду, представляющую собой педагогическую систему вуза; адаптирующегося студента; адаптивные ситуации, касающиеся изменений в учебной, социально-психологической и профессиональной деятельности; адаптивные потребности [3].

Компоненты адаптации обобщают в несколько групп те качества и навыки, которыми должна обладать адаптированная личность. Критерии адаптации, в свою очередь, представляют собой определенные стандарты или показатели, по которым можно оценить уровень адаптации студентов к обучению высшего образования, а также выявить области, где необходима дополнительная поддержка и развитие компонентов адаптации.

В своих исследованиях А. А. Налчаджян определил следующие критерии психологической адаптации студентов: соответствие психологических способностей индивида требованиям окружающей социальной среды; отсутствие затяжных внутренних и внешних конфликтов; создание условий для раскрытия творческих потребностей и внутреннего потенциала личности; удовлетворение социальных потребностей и успешное выполнение значимых для общества задач [4].

Классификация критериев адаптированности по С. Ю. Родоновой включает когнитивный критерий (осознание цели обучения и овладение системой знаний для ее достижения), эмоционально-волевой критерий (личностное отношение к обучению, коммуникативные навыки, умение преодолевать трудности, положительные ценностные ориентации), действенно-практический критерий (активное участие в самостоятельной деятельности, направленной на социальную адаптацию, независимость мышления, стремление достигать целей, используя свои индивидуальные возможности) [5].

Исследователь В. Б. Орлов предлагает следующие критерии адаптации. Первая группа критериев включает выраженность компонентов адаптации. Вторая группа сфокусирована на позитивных изменениях личности и отсутствии признаков дезадаптации, полноту и последовательность процесса адаптации. Третья группа критериев связана с результатами адаптации – количество адаптированных к общему числу исследуемых [6, с. 55].

Согласно исследованиям психолога Е. П. Шутовой и В. Н. Кормаковой, **профессиональное самоопределение** рассматривается как особый вид деятельности, включающий два взаимосвязанных компонента: мотивационный и операциональный. Мотивационный компонент включает в себя основные мотивы, которые руководят старшеклассниками при выборе профессии. Операциональный компонент, в свою очередь, отражает статус профессиональной идентичности, то есть осознание себя как члена определенной профессиональной группы и принятие ее правил, норм и ценностей [7, с. 135].

Исследователь С. В. Чебровская выделяет следующие компоненты профессионального самоопределения: базовый (психологические и физиологические особенности), мотивационный (интерес к будущей профессии, наличие цели в карьере, стремление к росту и развитию), операциональный (осведомленность о профессиях, стремление к профессиональному обучению) и коммуникативный (высокий уровень коммуникативных способностей, умение работать в команде) [8].

Психолог Е. В. Ярушина выделяет следующие критерии профессионального самоопределения студентов: познавательный («знаю»), мотивационный («хочу») и профессиональный («могу»). Познавательный критерий отражает знание и осведомленность студента о выбранной профессии, понимание специфики профессии, необходимых навыков и квалификаций, а также перспектив карьерного роста. Мотивационный критерий связан с мотивацией и личными профессиональными предпочтениями студента. Мотивация может основываться на личных ценностях, интересах и устремлениях, а также на понимании того, как выбранная профессия может помочь достичь личных и профессиональных целей. Профессиональный критерий оценивает способность и готовность студента выполнять профессиональные обязанности, включает в себя наличие необходимых навыков, умений и компетенций, а также уверенность в своих силах и возможностях. Студент должен быть уверен в своей способности успешно справляться с задачами, стоящими перед ним в выбранной профессии [9].

Исследователи И. А. Килина и Е. В. Понамарева выделяют несколько критериев профессионального самоопределения первокурсников. Когнитивный критерий включает понимание профессии, знание ключевых профессиональных качеств и наличие плана карьеры или образовательной траектории. Деятельностно-практический критерий охватывает активное и самостоятельное освоение профессии, а также социально-нравственный опыт. Мотивационно-ценностный критерий объединяет мотивы и интересы к профессии, ценностное отношение, построение карьеры, отношение к обществу и себе на основе моральных норм и общечеловеческих ценностей и осознание значимости будущей профессии. Авторы отмечают, что критерии рассматриваются в их единстве и взаимосвязи, а их содержание зависит от уровня образования [10].

Проведенный анализ исследований отечественных и зарубежных авторов позволил определить критерии и показатели успешности процесса психологической адаптации и профессионального самоопределения студентов-первокурсников (таблица 1). Также согласно исследованиям И. А. Килиной и Е. В. Понамаревой подобран диагностический инструментарий для изучения уровня психологической адаптации и профессионального самоопределения студентов-первокурсников в соответствии с определенными критериями [10].

Согласно разработанным критериям и показателям, а также в соответствии с предлагаемыми методиками организовано исследование уровня психологической адаптации и профессионального самоопределения среди 488 студентов первого курса одного из государственных учреждений высшего образования г. Минска, из них 209 студентов обучаются на гуманитарных специальностях, 279 – на технических.

Для определения уровня профессионального самоопределения студентов применялись следующие методики исследования: опросник «Мотивы

выбора профессии» Р. В. Овчаровой [11], методика оценки карьерных ориентаций Э. Шейна «Якоря карьеры» (адаптация В. А. Чикер и В. Э. Виноурова) [12].

Таблица 1

Критерии, показатели и методики исследования успешности процесса психологической адаптации и профессионального самоопределения студентов-первокурсников

Критерий	Показатель	Методика
Психологическая адаптация студентов		
Мотивационно-деятельностный	Наличие внутренней мотивации обучения в высшем учебном заведении, ориентир на достижения успеха	Методика «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой
Эмоционально-волевой	Стабильное эмоциональное состояние студента-первокурсника. Обладание личностными качествами, которые необходимы студенту для освоения выбранной им профессии	Методика «Адаптивные стратегии поведения, АСП» (Н. Н. Мельникова)
Профессионально-ориентированный	Осознание особенностей выбранной профессии и наличие положительных причин для ее выбора	Диагностики согласно критериям и показателям профессионального самоопределения студентов
Социальный	Включенность в коллектив сверстников, отсутствие проблем во взаимодействии с одногруппниками, преподавателями. Включенность во внеучебную деятельность	Опросник «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация К. А. Осницкого)
Профессиональное самоопределение студентов		
Когнитивный	Осведомленность о различных профессиях и их социальной значимости, знание необходимых профессиональных качеств, а также уровень самооценки своих возможностей играют важную роль в подготовке к принятию решения о выборе профессии	Выбор инструментария на усмотрение специалиста (допускается как разработка анкет, так и апробированные диагностики)
Мотивационный	Мотивационная зрелость личности, осознанная мотивация на получение профессии	Опросник «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой; Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «якоря карьеры» (Э. Г. Шейн); Методика «Основные мотивы выбора профессии Е. М. Павлютенкова
Социальный	Уровень психологической адаптации студентов-первокурсников	Диагностики согласно критериям и показателям психологической адаптации студентов

Для оценки уровня психологической адаптации студентов были применены методика «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой [13], опросник «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация К. А. Осницкого) [14].

Для изучения различий между уровнем психологической адаптации и профессионального самоопределения студентов гуманитарных и технических специальностей использован Т-критерий Стьюдента.

Результаты изучения уровня профессионального самоопределения студентов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования уровня профессионального самоопределения студентов

Категория	Все студенты (%)	Гуманит. спец. (%)	Техн. спец. (%)	Тэмпир
Опросник «Мотивы выбора профессии» Р. В. Овчаровой				
Внутренние индивидуально значимые мотивы	21,9	21,3	22,7	2,51
Внутренние социально значимые мотивы	25,0	24,2	25,8	2,17
Внешние положительные мотивы	41,9	42,3	41,5	2,79*
Внешние отрицательные мотивы	10,8	11,2	10,0	2,34
Методика оценки карьерных ориентаций Э. Шейна «Якоря карьеры» (адаптация В. А. Чикер и В. Э. Виноурова)				
Профессиональная компетентность	39,1	36,7	39,3	2,88*
Менеджмент	37,5	38,2	36,8	2,63*
Предпринимательство	34,5	33,0	35,6	2,14
Вызов	27,4	28,5	26,6	2,27
Служение	24,8	26,0	23,8	2,28
Автономия	94,7	93,4	95,6	2,79*
Стабильность работы	30,9	32,1	30,0	2,13
Стабильность места жительства	18,7	17,5	19,6	1,78
Интеграция стилей жизни	41,7	40,5	42,6	2,31

Изучение уровня профессионального самоопределения студентов показало, что большинство студентов демонстрируют высокую мотивацию, обусловленную положительными внешними факторами, в особенности студенты гуманитарных специальностей ($T = 2,79$ при $p < 0,01$). Преобладающими карьерными ориентациями среди первокурсников являются профессиональная компетентность, интеграция стилей жизни и автономия. У студентов технических специальностей преобладает автономия ($T = 2,79$ при $p < 0,01$) и профессиональная компетентность ($T = 2,88$ при $p < 0,01$), в то время как у студентов гуманитарного цикла более значимым является менеджмент ($T = 2,63$ при $p < 0,01$).

Результаты изучения уровня профессионального самоопределения студентов представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты исследования уровня психологической адаптации студентов

Категория	Все студенты (%)	Гум. спец. (%)	Техн. спец. (%)	Тэмппир
Опросник «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация К. А. Осницкого)				
Деадаптированные студенты	48,8	45,0	41,9	2,97*
Адаптированные студенты	51,2	55,0	58,1	3,02*
Непринятие себя	18,9	20,1	17,9	2,54
Непринятие других	35,2	36,4	34,1	2,16
Эмоциональный дискомфорт	37,1	35,9	35,8	1,94
Необходимость внешнего контроля	66,2	67,9	65,2	2,83*
Эскапизм (уход от проблем)	73,6	75,1	72,4	2,68*
Методика «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой и А. В. Крыловой				
Высокий уровень адаптированности к учебной деятельности	62,6	61,2	63,4	2,62*
Низкий уровень адаптированности к учебной деятельности	37,5	38,8	36,6	2,48
Высокий уровень адаптированности к учебной группе	46,2	47,5	44,9	2,37
Низкий уровень адаптированности к учебной группе	54,0	52,5	55,1	2,59*

Уровень психологической адаптации показывает, что более половины студентов адаптирована, однако испытывают трудности с самооценкой, общением и эмоциональным состоянием, нуждаются во внешнем контроле. Склонны к дезадаптации в большей степени студенты гуманитарных специальностей ($T = 2,97$ при $p < 0,01$), в то время как адаптированными больше значатся студенты технических специальностей ($T = 3,02$ при $p < 0,01$). Также нуждаются во внешнем контроле и склонны к уходу от проблем студенты гуманитарных специальностей ($T = 2,83$ и $T = 2,68$ при $p < 0,01$ соответственно).

Две трети студентов адаптированы к учебной деятельности, но испытывают трудности в социальной интеграции и взаимодействии в учебной группе. У студентов технических специальностей выше адаптированность к учебной деятельности ($T = 2,62$ при $p < 0,01$), однако более выражена дезадаптивность к учебной группе ($T = 2,59$ при $p < 0,01$).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили выявить студентов с нарушением процесса психологической адаптации и профессионального самоопределения, в связи с чем им будет оказываться психо-

логическая помощь согласно действующему законодательству. Определены различия между уровнем психологической адаптации и профессионального самоопределения студентов гуманитарных и технических специальностей.

Перспективным направлением будущих исследований является мониторинг изменений в уровне адаптации и профессионального самоопределения студентов в условиях обучения в вузах. Также будет проведено исследование взаимосвязи этих процессов. На основе полученных результатов исследования будет разработана и апробирована психологическая технология поддержки адаптации студентов в учреждениях высшего образования.

Список использованных источников

1. Шкиль, О. С. Профессиональная адаптация студентов в контексте компетентностного подхода / О. С. Шкиль // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 1 (14). – С. 137–139.
2. Яковлева, М. В. Педагогические основы адаптации первокурсников к обучению в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Уде, 2000. – 147 л.
3. Варламова, И. А. Адаптация студентов младших курсов к профессиональному образованию в технических вузах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 22 с.
4. Налчаджаян, А. А. Социально-психологическая адаптация личности / А. А. Налчаджаян. – Ереван: АН Арм. ССР, 1988. – 262 с.
5. Родонова, С. Ю. Социальная адаптация иностранных студентов-стажеров к обучению в российском вузе / С. Ю. Родонова // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 3. – С. 14–14.
6. Сущность, содержание и критерии адаптации молодежи к обучению в вузе / В. Б. Орлов, В. Н. Грибов // Современные проблемы подготовки специалистов высшей квалификации. – Челябинск: ЧИ МГУК, 1999. – С. 54–56.
7. Чебровская, С. В. Профессиональное самоопределение как феномен: психологическое содержание, структура, условия развития / С. В. Чебровская // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 9. – С. 224–228.
8. Шутова, Е. П. Теория профессионального самоопределения старшеклассников в отечественной психологии / Е. П. Шутова, А. С. Великанова // Вестник университета. – 2021. – № 10. – С. 187–194.
9. Кормакова, В. Н. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников / В. Н. Кормакова, Е. Н. Мусаелян, Д. И. Рузиева // Образование и наука. – Т. 19, № 4. – С. 130–145.
10. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся / И. А. Килина [и др.]; под ред. Е. Л. Рудневой. – Кемерово: ГБУ ДПО «КРИПО», 2017. – 168 с.
11. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – 2-е изд., дораб. – Москва: Просвещение, 1996. – 351 с.
12. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 176 с.
13. Дубовицкая, Т. Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – с. 3.
14. Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.

(Дата подачи: 25.02.2025 г.)

В. Е. Дмитренко

Белорусский государственный университет, Минск

V. Dmitrenko

Belarusian State University, Minsk

УДК 37.015.31

АНАЛИЗ ГИБКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

ANALYSIS OF COMMUNICATION SOFT SKILLS OF ECONOMICS STUDENTS

В статье представлен теоретический и эмпирический анализ проблемы формирования гибких навыков коммуникации у студентов. Рассмотрена структура гибких навыков коммуникации, определено содержание гибких навыков коммуникации. Сделан акцент на коммуникативных навыках как существенной составляющей социальной компетентности молодых специалистов. Представлены эмпирические данные изучения выделенных гибких навыков коммуникации на примере студентов экономического профиля. На основании полученных результатов о сформированности гибких навыков коммуникации у студентов определены педагогические условия их развития в образовательном процессе.

Ключевые слова: гибкие навыки коммуникации; коммуникативные умения; социальная компетентность; межличностная коммуникация; молодые специалисты; речевые навыки.

The article presents theoretical and empirical analysis of the problem of forming of communication soft skills of students. The structure of communication soft skills has been examined, the content communication soft skills have been defined. Communicative skills are highlighted as an important component of social competence of young specialists in the structure of communication soft skills. Empirical data on the study of communication soft skills have been presented with the help of the example of students who major in Economics. Based on the obtained results from the conducted comparative analysis, conclusions were drawn about the development of communication soft skills among students in the experimental and control groups. This article is oriented towards specialists working in the field of education, psychologists and professionals in the sphere of pedagogical psychology.

Keywords: communication soft skills; communicative skills; social competence; interpersonal competence; young specialists; speaking skills.

Актуальность данного исследования обусловлена важностью проблемы гибких навыков коммуникации в современном мире, в различных сферах профессиональной деятельности. Анализ гибких навыков коммуникации у студентов позволяет определить направление работы с ними, что в дальнейшем будет способствовать повышению конкурентоспособности на рынке труда.

Гибкие навыки коммуникации вырабатываются в специально организованном процессе обучения, выступая предикторами успешного взаимодействия в реальном и виртуально-цифровом пространствах, закрепляются или автоматизируются, вовлекаясь в профессиональную деятельность в соответствии с ее требованиями [1, с. 12].

Иностранный язык является возможным средством общения в профессиональной деятельности в условиях происходящих процессов глобализации и цифровизации. Усиление внимания к изучению иностранного языка в процессе получения высшего образования дает возможность использовать это в развитии гибких навыков коммуникации.

Работы зарубежных исследователей демонстрируют, что проблема формирования гибких навыков коммуникации является значимой в современном профессиональном мире. Изучение работ на английском языке представило особый интерес для автора, так как диагностика, анализ и формирование гибких навыков коммуникации осуществляется в рамках занятий по английскому языку в высшей школе.

Ученые из Астонского научно-исследовательского университета (Англия) Джейн Эндрюс и Хелен Хигсон после проведенного ими исследования опубликовали статью, в которой подчеркивается, что должны быть разработаны программы, в которых студенты могут активно развивать гибкие навыки коммуникации. «Высокий уровень знаний сам по себе недостаточен, отличные навыки вербальной коммуникации также необходимы для того, чтобы выпускники чувствовали уверенность в своих способностях» [2, с. 419].

Исследования, проведенные Гарвардским университетом, Фондом Карнеги и Стэнфордским исследовательским центром, показали, что 85 % успеха в работе обеспечивается развитыми «мягкими» навыками, определяющими эффективность взаимодействия с другими людьми, и только 15 % успеха в работе обеспечивается техническими навыками и знаниями («жесткие» навыки). Эти статистические данные были экстраполированы из работы «Исследование инженерного образования», автором которой является Чарльз Риборг Манн [3, с. 106–107].

В центре внимания диссертационного исследования Глории А. Микс на базе Уолденского университета (США) была проблема, выявленная специалистами по управлению персоналом и менеджерами. Она заключалась в том, что некоторые выпускники колледжей не обладают необходимыми гибкими навыками для успешного трудоустройства. В результате изучения и анализа данных было выявлено, что участники чаще всего отмечали коммуникацию как наиболее важный гибкий навык и основу для других навыков [4, с. 63–65].

Николь Мари Цвейг Дэли в своей докторской диссертации 2018 г. выдвигает и находит подтверждение гипотезе, что существует положительная связь между компетентностью специалиста и гибкими навыками, в частности межличностным общением [5, с. 7–8].

Наше исследование проводилось на базе Белорусского государственного университета среди студентов первого курса, обучающихся по специальностям экономического профиля. Студенты были разделены на две группы для проведения экспериментального исследования: эксперимен-

тальную и контрольную. В каждой группе число студентов составляло 100 человек.

Психодиагностический инструментарий исследования включал в себя три теста-опросника на коммуникативную и социальную компетентность, тест-опросник коммуникативных умений под редакцией Ю. З. Гильбуха и проективный тест Пальмера [6].

Тест-опросник Коммуникативная и социальная компетентность позволяет изучить следующие показатели анализ по следующим показателям: вербальная компетентность, оперативная социальная компетентность, коммуникативная компетентность, эго-компетентность, самопрезентация, мотивация одобрения, понимание ситуации, сноровка и предприимчивость, моральные установки, мотивация достижений, эмоциональная устойчивость, стабильность человеческих отношений, понимание людей, уверенность.

Тест-опросник коммуникативных умений предназначен для измерения уровня уверенности в выражении своих мыслей, оценки способности выражать свои желания и потребности, а также способности защищать свои интересы. Он позволяет также выявить сильные и слабые стороны в коммуникативных умениях, что дает основания для их дальнейшего развития.

Проективный тест Пальмера используется для исследования эмоционального состояния и внутреннего мира человека, скрытых мотивов и переживаний личности. Этот тест используется в самых разных областях психологии – от клинической практики до образовательной и организационной.

Для расчетов значимости различий в экспериментальной и контрольной группах студентов нами использовался t-критерий Стьюдента. Как отмечает А. Д. Наследов, «если размер выборки очень велик (больше 100), то непараметрические методы сравнения использовать нецелесообразно» [7, с. 173].

Анализ результатов проведенного исследования позволил установить следующее. Так, выявлены статистически значимые различия по показателям социально-психологической ($t = -4,63093$, $p = 0,000007$) и коммуникативной компетентности ($t = -2,59551$, $p = 0,010152$). В экспериментальной группе студентов значения этих показателей гораздо выше. Это говорит о том, что студенты данной группы проявляют способность более гибко выстраивать свое поведение в соответствии с решением социальных задач и выполнением определенных социальных ролей. У них более выражены знания в понимании себя и умения построения и развития отношений с собой и другими людьми, умение решать межличностные проблемы, умения устанавливать отношения с другими людьми, умения компетентного, уверенного, партнерского стиля коммуникации и сформированности навыков взаимодействия.

Выявлена высокая достоверность различий для ряда исследуемых показателей личностной компетентности ($p \leq 0,01$): умения самопрезентации, понимание ситуации, предприимчивость, моральные установки, эмоцио-

нальная устойчивость, стабильность отношений, понимание людей. Экспериментальная группа обладает более высокими показателями сформированности данных умений (таблица).

Таблица

Значимость различий показателей

Переменные	Среднее значение в КГ	Среднее значение в ЭГ	Значение t-критерия	p-уровень значимости	Стандартное отклонение в КГ	Стандартное отклонение в ЭГ
Социальная компетентность						
Социально-психологическая компетентность	5,60000	7,12000	-4,63093	0,000007**	2,08409	2,53572
Вербальная компетентность	6,70000	6,51000	0,60888	0,543299	2,21793	2,19501
Оперативная социальная компетентность	5,66000	5,44000	0,67073	0,503173	2,32779	2,31080
Коммуникативная компетентность	6,43000	7,34000	-2,59551	0,010152**	2,37519	2,57894
Эго-компетентность	6,41000	6,58000	-0,49609	0,620381	2,49077	2,35351
Личностная компетентность						
Умения самопрезентации	6,67000	7,52000	-2,73952	0,006715**	2,23406	2,15313
Понимание ситуации	5,85000	7,70000	-6,19191	0,000000**	1,97650	2,24058
Предприимчивость	6,46000	7,46000	-3,32091	0,001068**	1,86634	2,36310
Моральные установки	4,34000	5,53000	-4,16710	0,000046**	2,08516	1,95120
Мотивация достижения	6,07000	5,71000	1,18151	0,238816	2,17077	2,13813
Эмоциональная устойчивость	4,39000	5,63000	-3,44975	0,000686**	2,29578	2,76579
Стабильность отношений	5,59000	7,01000	-4,13205	0,000053**	2,48671	2,37195
Понимание людей	6,80000	7,53000	-2,56016	0,011208**	2,05480	1,97691
Коммуникативные умения						
Правильные реакции	30,04000	47,64000	-6,09797	0,000000**	18,64063	22,03511
Пассивные реакции	28,41000	22,56000	3,88055	0,000142**	10,53431	10,78375

Переменные	Среднее значение в КГ	Среднее значение в ЭГ	Значение t-критерия	p-уровень значимости	Стандартное отклонение в КГ	Стандартное отклонение в ЭГ
Агрессивные реакции	23,87000	14,12000	5,87808	0,000000**	11,64861	11,80847
Взаимодействие	20,85000	22,98000	-2,27835	0,023773*	6,26418	6,93983

Примечание: *различия статистически значимы на уровне $p < 0,05$; ** различия статистически значимы на уровне $p \leq 0,01$.

По всем показателям коммуникативных умений выявлены значимые различия между экспериментальной и контрольной группой студентов: правильные реакции ($t = -6,09797$, $p = 0,000000$), пассивные реакции ($t = 3,88055$, $p = 0,000142$), агрессивные реакции ($t = 5,87808$, $p = 0,000000$), взаимодействие ($t = -2,27835$, $p = 0,023773$). Студенты экспериментальной группы проявляют в большей мере правильные реакции и у них выше показатель взаимодействия. У студентов контрольной группы более выражены пассивные, а также агрессивные реакции в процессе коммуникации.

Далее был проведен факторный анализ. Ему были подвергнуты данные по 17 переменным – показателям описанных выше опросников. Следует отметить, что переменная «Взаимодействие» (показатель проективного теста К. Пальмера) не вошел статистически значимо ни в один из факторов изучаемой структуры.

Выделение факторов было произведено методом главных компонент. Для вращения факторных нагрузок переменных был использован метод Варимакс исходных. В результате были получены 4 фактора, объясняющие 58,69 % общей дисперсии переменных. Визуализация результатов представлена на рисунке.

График собственных значений факторов демонстрирует, что 4 полученных фактора могут признаваться в качестве мощных.

В первый из полученных факторов, собственное значение которого 2,75, вошли следующие переменные (перечислены в порядке уменьшения величин, взятых по модулю, их нагрузок по данному фактору): социально-психологическая компетентность (0,789), оперативная социальная компетентность (0,723), стабильность отношений (0,659), эмоциональная устойчивость (0,658), понимание ситуации (0,550). Вошедшие в фактор переменные, учитывая положительный знак значений их факторных нагрузок, проявляются в нем на уровне своих более высоких значений. Данный фактор демонстрирует взаимосвязь этих переменных (рисунок).

Полученные в ходе анализа факторы, компетенции могут быть сгруппированы следующим образом.

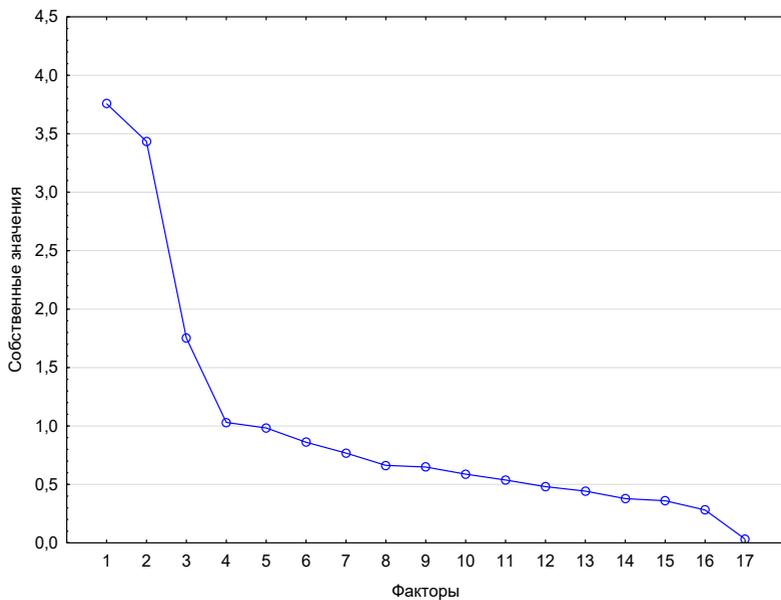


Рис. График собственных значений факторов гибких навыков коммуникации

Социально-психологическая компетентность включает широту репертуара ролевого поведения, знание особенностей человеческого взаимодействия, умение решать межличностные проблемы, оперативную социальную компетентность как общую социальную осведомленность и ориентацию, что определяет эмоциональную устойчивость личности, понимание ею ситуации и в целом стабильность межличностных взаимоотношений. На основании вышеизложенного фактор 1 представляет собой «социально-психологическую компетентность».

В фактор 2 включены такие переменные (с их нагрузками по данному фактору), как эго-компетентность (0,821), коммуникативная компетентность (0,744), понимание людей (0,694), предприимчивость (0,681) и вербальная компетентность (0,612). Переменные проявляются в факторе в своих более высоких значениях. Он является фактором их взаимосвязи между собой. Вероятно, с такими элементами социальной компетентности, как эго-компетентность, отображающая знание себя, коммуникативная компетентность, выражающая сформированность навыков взаимодействия, и вербальная компетентность, представляющая степень речевой умелости, связаны индивидуальная предприимчивость, сноровка, хватка и такая личностная компетенция, как понимание людей. Данный фактор может быть определен как «личностная компетенция».

Фактор 3, имеющий собственное значение 2,704, состоит из следующих переменных: правильные реакции (0,947), агрессивные реакции (-0,819), пассивные реакции (-0,647), понимание ситуации (0,527) и моральные установки (0,404). Переменные с положительными факторными нагрузками представлены в нем с более высокими своими значениями, переменные с отрицательными факторными нагрузками – соответственно, с более низкими значениями. Исходя из содержания вошедших в фактор переменных, можно сделать следующий вывод. Достаточно высокая степень сформированности коммуникативных умений в общении, что заключается в преобладании «правильного», компетентного, уверенного, партнерского способа общения и в сокращении «неправильных» – как агрессивных, так и пассивных, зависимых – типов реагирования в общении, способствует пониманию ситуаций и связана с моральными установками личности.

На основании характеристики находящихся в третьем факторе переменных он может быть определен как «коммуникативная компетенция».

Четвертый фактор (собственное значение 1,517, образован двумя переменными: мотивация достижения (0,705) и умения самопрезентации (0,593)). Он является фактором взаимосвязи таких личностных компетенций, как способность к самопрезентации, склонность работать над собственным обликом, своим имиджем и мотивация достижения. Данный фактор может быть определен как «компетентность мотивации достижения».

Обладание гибкими навыками коммуникации является необходимым критерием для успешности и эффективности человека во многих сферах профессиональной деятельности. Современные тенденции свидетельствуют о том, что важность гибких навыков со временем будет возрастать [8, с. 182].

Проведенный анализ гибких навыков коммуникации позволил выделить четыре фактора, а именно: социально-психологическую компетентность, личностную компетентность, коммуникативную компетентность, компетентность мотивации достижения. Данные характеристики возможно развивать у студентов средствами иностранного языка в образовательном процессе.

Эмпирические данные, полученные в ходе исследования, представляют базовые компоненты, которые впоследствии необходимо включить в технологию по формированию гибких навыков коммуникации у студентов.

Список использованных источников

1. Ганпанцурова, О. Б. Формирование гибких навыков коммуникации у студентов психолого-педагогического направления: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ганпанцурова Ольга Борисовна. – Ярославль, 2021. – 25 с.
2. Andrews, J. Graduate Employability / J. Andrews, H. Higson // Higher Education in Europe. – 2008. – URL: https://www.researchgate.net/publication/263155623_Graduate_Employability_'Soft_Skills'_Versus_'Hard'_Business_Knowledge_A_European_Study (date of access: 10.02.2025).

3. Mann, C. R. A Study of Engineering Education / C. R. Mann // The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. – 2018. – URL: https://www.nationalsoftskills.org/downloads/Mann-1918-Study_of_Engineering_Educ.pdf (date of access: 10.02.2025).

4. Meeks, A. G. Critical Soft Skills to Achieve Success in the Workplace / A. G. Meeks // Walden Dissertations and Doctoral Studies. – 2017. – URL: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5180&context=dissertations> (date of access: 12.02.2025).

5. Zweig Daly, N. M. Examining Use of Self-competency in Undergraduate Students / N. M. Zweig Daly // Education Doctoral Dissertations in Organization Development. – 2018. – URL: https://ir.stthomas.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=caps_ed_orgdev_doc_diss (date of access: 14.02.2025).

6. Психологические тесты онлайн. – URL: <https://psytests.org/> (дата обращения: 20.01.2025).

7. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования: учеб. пособие / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 392 с.

8. Формирование универсальных компетенций и гибких навыков: учебно-методическое пособие / сост. В. А. Хриптович. – Минск: РИВШ, 2023. – 192 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

Г. В. Домино, М. Л. Белановская

Республиканский институт высшей школы, Минск

G. Domino, M. Belanovskaya

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.923.2:376.6

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К БРАКУ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS

В статье раскрыта проблема психолого-педагогического сопровождения формирования психологической готовности к браку юношей и девушек, обучающихся в учреждениях высшего образования, на современном этапе. Изучены теоретические подходы к определению понятия «психологическая готовность к браку», выделены структурные элементы и критерии психологической готовности к браку. Актуализирована проблема нехватки психолого-педагогического сопровождения студентов по их подготовке к браку и семейной жизни. Освещены формы возможной воспитательной работы в системе высшей школы при формировании готовности к браку и популяризации традиционных ценностей семьи, выявлены проблемные аспекты.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; учреждения высшего образования; студенты; представление о браке; психологическая готовность к браку.

This article addresses the issue of providing psychological and pedagogical support for young men and women in higher education as they develop psychological readiness for marriage in today's context. It examines theoretical perspectives on the concept of "psychological readiness for marriage," identifying its structural components and criteria. The article empha-

sizes the lack of psychological and pedagogical support available to students as they prepare for marriage and family life. It also outlines potential educational initiatives within higher education aimed at fostering readiness for marriage and promoting traditional family values, while highlighting various challenges associated with these efforts.

Keywords: psychological and pedagogical support; institutions of higher education; students; perception of marriage; psychological readiness for marriage.

Современную ситуацию социального развития можно назвать историческим этапом трансформации общечеловеческих ценностей, а вместе с ними и социального института семьи. Традиционные представления о браке и семье в сознании молодых людей претерпевают изменения. Исследователями отмечается психологическая неподготовленность значительной части молодых людей к семейной жизни, понижение статуса института брака (Ю. В. Борисенко, К. К. Ёлкина, А. М. Иванишко, Е. М. Орлова, Е. С. Рябинская, Г. П. Сайфуллин и др.).

Традиционный подход к созданию семьи через призму социокультурных норм характеризуется готовностью к созданию семьи, выбором одного партнера противоположного пола, ориентированностью на продолжение рода, на долговременность брачного союза, направленностью на удовлетворение брачных потребностей, связью с родственниками, юридическим оформлением [1]. Игнорирование одной или нескольких культурных норм отношений между юношей и девушкой приводит к созданию альтернативной социальной модели брака.

На современном этапе развития общества учеными выявлена трансформация традиционного подхода к созданию семьи среди молодых людей. Констатируется ориентированность на эгалитаризацию брачно-семейных отношений; популяризация нестандартных форм супружества (сожитительство, чайлд-фри); установка на достаточно поздний брак, малодетность [1–3]. Отклоняющиеся от нормы формы поведения, как все новое, часто привлекают к себе внимание молодых людей. Все более становятся распространенными устойчивые внебрачные сексуальные отношения, осознанно выбранное одиночество, брак по расчету, «пробный», «гостевой» брак. Вместе с тем в ходе исследований подтверждено, что совместное проживание до заключения брака не является гарантом создания крепкой семьи. Однако многие молодые люди и их родители считают такой опыт своеобразной «проверкой на совместимость», который уменьшает риск и вероятность последующего развода [4]. Кроме того, последующему поколению все чаще транслируются ценности благополучия, связанные, в первую очередь, с личным материальным, духовным и физиологическим [1].

Современной тенденцией нынешнего поколения стало предпочтение информационной системы отношений, что влечет за собой изменения и в ценностно-мировоззренческих представлениях. Средства социальных сетей Интернета оказывают значительное влияние на когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферу личности. Выявлено, что суждения

молодого поколения в отношении семьи и выбора брачного партнера складываются ситуационно под влиянием медиа пространства и не опираются на научные знания [2; 3]. Молодые люди склонны к анонимному взаимодействию с незнакомыми людьми в онлайн-пространстве, что обусловлено ощущением свободы и комфорта. Данная анонимность позволяет им воспринимать такие контакты как полноценные. В то же время в реальной жизни у современных молодых людей прослеживается слабая выраженность конструктивных коммуникативных навыков и компетенций, несформированность эмоционального интеллекта, что также негативно сказывается на их готовности к брачно-семейным отношениям.

Таким образом, современная социальная среда закладывает множество рисков для формирования психологической готовности молодых людей к браку. Следует, однако, остановиться на самом понятии «психологическая готовность к браку» и тех компонентах, которые она в себя включает. Их понимание позволит точнее очертить те аспекты, которые нуждаются к психолого-педагогическом сопровождении.

В научной литературе понятие «готовность» имеет множество интерпретаций, но наиболее распространенное понимание сводится к определенному состоянию психики, функциональных систем, которое возникает в преддверии или в процессе выполнения ответственных действий [5]. Вопрос готовности молодежи к браку и семейной жизни охватывает множество аспектов, в том числе физиологическую, социальную, юридическую зрелость, психологическую готовность. В данной работе мы рассмотрим аспект формирования именно психологической готовности студентов к браку.

Психологическая готовность к браку отвечает на вопросы, как формируется готовность к заключению брака [6]. Психологическая готовность к браку изучалась И. В. Гребенниковым, С. В. Жолудевой, М. Л. Белановской, Е. С. Калмыковой, Н. В. Маляровой, Л. М. Панковой, С. М. Пителиным, В. А. Сысенко, Б. Ю. Шапиро, Л. Б. Шнейдер и другими авторами отечественной психологии. Дано много трактовок, но единого подхода к определению до сих пор не выявлено. Каждый исследователь формулирует свое уникальное понимание психологической готовности к браку, подчеркивая различные структурные элементы и критерии этой готовности.

Вслед за М. Л. Белановской мы будем придерживаться точки зрения, что психологическая готовность к браку – это целостное состояние личности, своеобразная внутренняя настроенность на брачное поведение, мобилизованность всех сил на активные действия, конечной целью которых является вступление в брак [6, с. 47–48]. На психологическую готовность к браку существенное влияние оказывают следующие параметры: ценности, потребности, гендерная и ролевая идентичность, брачно-семейные установки, мотивы вступления в брак, самооценка готовности к браку [6].

Многие ученые отмечают в качестве наиболее значимого периода формирования психологической готовности к браку период юношества и ран-

ней взрослости (С. В. Жолудева, Е. И. Зритнева, В. С. Мухина, В. С. Торехтий, Л. Б. Шнейдер и др.). Студенческий возраст соответствует периоду поздней юности и первой стадии ранней взрослости. Этому периоду присущ переход от детства в самостоятельную взрослую жизнь, и его следует рассматривать как динамический процесс. Главным новообразованием этого возраста является личностная и профессиональная автономия. Ранняя взрослость – это время формирования самосознания, становления и развития идентичности, время интенсивной работы над собой [7]. Основными социально-психологическими характеристиками студенчества являются: профессиональное самоопределение; завершение формирования психосоциального самоопределения, развития личной идентичности; совершенствование интеллектуальных способностей, а именно овладение сложными операциями анализа и синтеза, обобщения, абстрагирования, аргументирования и доказательства; развитие коммуникативных компетенций, овладение этикой и нормами межличностного взаимодействия, общение со сверстниками, потребность заботиться о другом; планирование своей будущей жизни.

Студенчество – благоприятный период с точки зрения физиологической и психологической готовности для вступления в брак и рождения детей. Очевидна роль учреждений высшего образования в подготовке к взрослой жизни, в формировании психологической готовности молодого поколения к браку, осуществляемая через развитие личности, социализацию, формирование взглядов на жизнь, установок, целеполагания, усвоения необходимых знаний, навыков и норм.

Высшая школа является одним из существенных факторов духовно-нравственного развития и воспитания личности, становления национальных, культурных и общечеловеческих ценностей. Это связано с тем, что формирование и развитие личности происходит непосредственно в процессе деятельности и взаимодействия с социокультурной средой и окружающим миром.

Одна из функций высшей школы – воспитательная. Цель воспитания – формирование всесторонне развитой, нравственно зрелой и творческой личности студента. К ключевым аспектам воспитательного процесса в учреждениях высшего образования (УВО) можно отнести гендерное и семейное воспитание обучающихся, через формирование и развитие культуры отношений внутри семьи, формирование ценностного и ответственного подхода к супружеству, рождению и воспитанию детей, через соупутствие усвоения определенной системы знаний в сфере семейно-брачных отношений, а также создание условий для формирования гендерной культуры личности и ценностного отношения к собственной половой идентичности. Значимость формирования психологической готовности к браку в условиях УВО подтверждается мнениями ученых, отмечающих, что устойчивость брачно-семейных взаимоотношений прямо пропорционально зависит от

степени их готовности к вступлению в брак (Е. И. Зритнева, С. И. Голод, С. М. Пителин, В. С. Торохтий).

Эффективным процессом помощи студентам в обучении и воспитании в высшей школе является организация психолого-педагогического сопровождения, нацеленного на создание психологических и педагогических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого студента. Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются: формирование психолого-педагогических условий, способствующих эффективному обучению и саморазвитию, оказанию помощи студентам, испытывающим трудности в личностном или учебном развитии, систематический мониторинг психологического состояния, отражающего особенности психического развития в процессе обучения.

Основную роль в психолого-педагогическом сопровождении в контексте формирования психологической готовности студентов к браку в высшей школе играют специалисты СППС УВО. В рамках своих профессиональных обязанностей педагог-психолог может организовывать групповые встречи со студентами в формате фокус-групп с элементами интерактивной, деловой игры; коррекционно-развивающие занятия; практические обучающие семинары для кураторов учебных групп, заместителей деканов по ИВР, работников студгородка; психологическое просвещение, индивидуальное психологическое консультирование, социально-психологические исследования; консультирование преподавателей по вопросам гендерных отношений, оказание помощи в разработке семинарских и практических занятий со студентами; тематические проекты. Важным элементом превентивной работы педагога-психолога может выступать психологическое просвещение студентов, которое способствует формированию научных взглядов и представлений о гендерных и семейных отношениях, развивает потребность в практическом применении полученных знаний.

Однако необходимо учитывать, что у педагога-психолога определено множество профессиональных задач и обязанностей, которые никто другой не сможет выполнить из-за специфики этой деятельности. Педагог-психолог реализует сразу несколько направлений деятельности, основные из которых – психодиагностическая, консультативная, коррекционная, психопрофилактическая, просветительская. Кроме того, на одну должностную ставку педагога-психолога в УВО приходится 1500 студентов. Высокая загруженность специалистов СППС определяет острую потребность включения других специалистов УВО (в первую очередь кураторов учебных групп, работников отделов воспитательной работы, а также профессорско-преподавательского состава) в реализацию работы по формированию готовности студентов к браку и семейной жизни.

Таким образом актуализируется вопрос, как расширить психолого-педагогическое и воспитательное воздействие, как усилить распространение знаний в области готовности студентов к браку, которое смогут реали-

зовать педагоги высшей школы в рамках своей работы. Для формирования готовности к браку, укрепления национальных традиций, популяризации традиционных ценностей семьи педагогическим составом в УВО могут реализовываться такие формы работы, как тематические кураторские часы, учебные проекты, научные конференции, круглые столы, тематические доклады в рамках учебных дисциплин, научные семинары, диалоговые площадки, тематические акции, проблемные лаборатории, творческие мастерские (к примеру, по составлению генеалогических деревьев семьи, созданию семейных летописей), конкурсы, КВНы, дебаты и др.

Следует обратить внимание на сосуществование в условиях УВО учебной и внеаудиторной деятельности педагогов высшей школы. Данные виды работы имеют существенные различия. Аудиторная работа характеризуется систематичностью, последовательностью, что влияет на качество усвоения знаний и навыков. Вторая обладает ситуативностью. Нельзя, однако, занижать ее значимость в организации воспитательного процесса студентов.

Важно отметить, что внеучебные мероприятия воспринимаются студентами как досуговая деятельность. И поскольку основной целью студента является учебная деятельность и формирование профессиональных умений и навыков, а также зачастую зарабатывание денег, то на личную жизнь и досуг остается недостаточное время. Чтобы стимулировать вовлеченность и заинтересованность студентов во внеаудиторной работе, следует обратить внимание на их готовность, мотивы участия и добровольность, показать значимость участия для их личностного и профессионального развития (индивидуалистические мотивы современного студента преобладают над общественными, коллективными).

Немаловажным выступает вопрос расширения психолого-педагогического и воспитательного воздействия, усиления распространения знаний в области готовности студентов к браку на негуманитарных факультетах и в УВО естественно-научной направленности. В УВО и на факультетах гуманитарной направленности этот вопрос решен посредством преподавания социально-гуманитарных дисциплин, ведения спецкурсов. Однако на негуманитарных факультетах и в УВО естественно-научной направленности значимость данной задачи воспитательной работы уходит на второй план, что, безусловно, оказывает влияние на формирование готовности к браку у студентов. Кроме того, следует отметить частое отсутствие базовой психолого-педагогической компетентности у преподавателей на факультетах естественных наук. Решение этой проблемы возможно, в том числе, при проведении курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и кураторов учебных групп по основам педагогики и психологии, а также тематических курсов повышения квалификации, посвященных закреплению у преподавателей знаний, умений и навыков работы по формированию у студентов готовности к браку и семейной жизни.

Сегодня высшей школе нужен преподаватель, обладающий знаниями теоретических и методологических основ воспитательного процесса.

Резюмируя изложенное, можно отметить следующие моменты:

1) студенчество – ключевой период для подготовки молодежи к браку и семейной жизни. Очевидна роль учреждений высшего образования в подготовке к взрослой жизни, в формировании психологической готовности молодого поколения к браку, осуществляемая через развитие личности, социализацию, формирование взглядов на жизнь, установок, целеполагания, усвоения необходимых знаний, навыков и норм.

2) основную роль в психолого-педагогическом сопровождении в контексте формирования психологической готовности студентов к браку в высшей школе играют специалисты СППС УВО. Однако сегодня актуализируется вопрос расширения психолого-педагогического и воспитательного воздействия, а также усиления распространения знаний в области готовности студентов к браку через включение других специалистов УВО (в первую очередь кураторов учебных групп, работников отделов воспитательной работы, а также профессорско-преподавательского состава) в данную деятельность.

3) обучение в УВО влияет на формирование психологической готовности студентов к браку, что влечет за собой необходимость в тематическом повышении квалификации профессорско-преподавательского состава и кураторов учебных групп (в первую очередь, на факультетах естественных наук).

4) образовательная среда должна быть направлена на формирование ценностно-мотивационных ориентаций, взрослой позиции в субъект-субъектных отношениях, на популяризацию законных брачных отношений, укрепления национальных традиций и традиционных ценностей семьи.

Список использованных источников

1. *Иванишко, А. М.* Дифференциация моделей семейных отношений в современной молодежной среде (на примере Пензенской области): автореф. дис. ... канд. наук: 5.4.4 / Иванишко Анна Михайловна; Пензенский гос. ун-т. – 2024.

2. *Орлова, Е. М.* Формирование культуры брачно-семейных отношений в условиях общества постмодерна: философский анализ: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 09.00.13 / Орлова Елена Михайловна; Курский гос. ун-т. – Курск, 2021. – 24 с.

3. *Салихова, А. А.* Подготовка преподавателей вуза к формированию ценностных основ семейной жизни у студенческой молодежи в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Салихова Алсу Асгатовна; Ульяновский гос. ун-т. – Ульяновск, 2021. – 30 с.

4. University-Level Emerging Adults in Cameroon // *Journal of Psychology*. – 2023. – Т. 11. – №. 2. – С. 13–28.

5. *Приказчикова, О. С.* Теоретические подходы к феномену «готовность» в современной науке // *Вестник ПГППУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2022. №2.* – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-fenomenu-gotovnost-v-sovremennoy-nauke> (дата обращения: 01.02.2025).

6. Белановская, М. Л. Структурно-динамическая иерархия мотивов вступления в брак у мужчин и женщин: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Белановская Марина Леонидовна; Белор. Гос. пед. ун-т имени Максима Танка. – Минск, 2017. – 30 с.

7. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Учебник для студентов высш. учеб. заведений / В.С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2006. – 608 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов, Е. Д. Зданко

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск

N. Drozdova, A. Lobanov, E. Zdanko

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ОСОЗНАННОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MINDFULNESS IN PSYCHOLOGY STUDENTS

В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта студентов-психологов в парадигме способностей и черт личности и его взаимосвязи с осознанностью. Установлено, что у будущих психологов межличностный эмоциональный интеллект преобладает над внутриличностным интеллектом, а понимание эмоций – над их управлением, а также имеет место преобладание таких его черт, как благополучие и коммуникабельность. Эмоциональный интеллект и осознанность значимо коррелируют между собой.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; межличностный эмоциональный интеллект; внутриличностный эмоциональный интеллект; осознанность; студенты.

The article presents the results of a study of emotional intelligence of psychology students in the paradigm of abilities and personality traits and its relationship with awareness. It has been established that in future psychologists, interpersonal emotional intelligence prevails over intrapersonal intelligence, and understanding of emotions prevails over their management, and such traits as well-being and sociability also prevail. Emotional intelligence and awareness significantly correlate with each other.

Keywords: emotional intelligence; interpersonal emotional intelligence; intrapersonal emotional intelligence; mindfulness; students.

Интерес к эмоциональному интеллекту во многом обусловлен практико-ориентированностью современной психологической науки, ее стремлением отвечать на вызовы социально-экономического развития общества. Принято считать, что именно эмоциональный интеллект способствует (или будет

способствовать) эффективной адаптации человека к так называемому текучему, постоянно меняющемуся миру. Не случайно он включен в список десяти наиболее значимых компетенций, предъявляемых к специалистам вне зависимости от их рода деятельности.

Эмоциональный интеллект – один из тех конструктов, который необходимо рассматривать в контексте когнитивно-личностной парадигмы, на стыке интеллекта и аффекта [1; 2]. Своим обоснованием в качестве самостоятельной научной категории он обязан социальному интеллекту и когнитивным теориям эмоций. В результате сложились два основных направления исследования эмоционального интеллекта: когнитивное (интеллектуальное), рассматривающее его как одну из способностей (Д. Карузо, Дж. Мэйер, П. Сэловей) и аффективно-личностное, трактующее его как черту личности (Р. Бар-Он, К. Петридес, А. Фернхем). В парадигме способностей основное внимание уделяется изучению процессов идентификации, использования, понимания и управления своими и чужими эмоциями. В парадигме черт личности все намного сложнее, количество имеющих отношение к эмоциональному интеллекту черт строго не оговаривается и, как правило, не соблюдается соотношение части и целого. Многие понятия, сами имеющие когнитивно-личностную структуру (например, благополучие, самоконтроль или социальная компетентность), априори провозглашаются компонентами эмоционального интеллекта. С тем же успехом эмоциональный интеллект может быть компонентом социальной компетентности.

Такая двойственность и неопределенность понятия эмоционального интеллекта и его структуры предопределили одновременное использование в нашем исследовании диагностического инструментария, базирующегося на парадигме способностей (тест Д. В. Люсина) и черт личности (методика К. Петридеса и А. Фернхема).

Вторая переменная представлена понятием «майндфулнесс», которое выражаясь литературным языком отмечено печатью родового проклятия. Своими корнями оно уходит в буддизм и религиозно-философские учения, научно обоснованные и одновременно сомнительные терапевтические практики. Под майндфулнесс принято понимать осознанную внимательность или внимательную осознанность. Н. В. Дроздова, анализируя проблему соотношения внимания и сознания в современных теориях и психотерапевтических практиках, утверждает, что «внимание, преодолевая узкие границы познавательного процесса и расширяя границы сознания, трансформируется в майндфулнесс как целостный когнитивно-личностный конструкт» [3, с. 34].

О. Д. Пуговкина и З. Н. Шильникова, опираясь на англоязычную лингвистику, разводят понятия осознанности (awareness) и внимательности (mindfulness) как непосредственную фокусировку на переживаниях без концептуализации воспринимаемого опыта и децентрацию, или когнитивную гибкость [4]. В этом смысле майндфулнесс, если абстрагироваться от не-

обходимости дифференциации осознанности и внимательности, можно сравнить с переживанием ребенка в момент обретения потерянной игрушки: синкретическая нерасчлененность ощущений и эмоций, обозначаемая забытым словом «чувствительность». В искусстве майндфулнесс представлено сюрреализмом Р. Магритта. Как известно, художник с маниакальным упорством отображал на своих картинах окружающие его предметы. Акцентируя на них внимание, он как бы заново переживал значимость их обретения, значимость связанных с этими предметами событий, понятную только ему и такую дорогую его сердцу.



Например, на картине «Застывшее время» мы видим написанные с фотографической точностью камин, зеркало и настольные часы. Все статично и буднично, и только выезжающий из камина паровоз будоражит наше сознание, порождает осознанную внимательность. Паровоз движется, дым идет из трубы и исчезает в дымоходе. Возможно, расставание с детской игрушкой (паровозиком), ассоциированное с часами, символизирует для художника безвозвратно исчезающее детство. Настоящее актуализирует прошлое и поглощает его. Медитация без медитации, пролонгированное чистое созерцание, огражденное от будничных перемен.

Кроме того, в научной литературе можно встретить предложение рассматривать майндфулнесс в качестве возможной альтернативы интеллекта, но возникает резонный вопрос – какого интеллекта?

В нашем исследовании приняли участие 35 (после выбраковки тех, кто не выполнил все методики) студентов-второкурсников Института психологии БГПУ, преимущественно девушки. Для диагностики эмоционального интеллекта студентов были использованы методики: «Черты эмоционального интеллекта» К. Петридеса и А. Фернхема (в адаптации А. А. Панкра-

товой, Д. С. Корниенко, А. В. Фетисовой) и «Эмоциональный интеллект (ЭМИн)» Д. В. Люсина. Для диагностики осознанности соответственно «Шкала оценки осознанности и внимательности» К. Брауна и Р. Райана и «Опросник по пяти факторам осознанности» Р. Баер.

1. Тест «Черты эмоционального интеллекта» К. Петридеса и А. Фернхема основан на теории черт эмоционального интеллекта К. Петридеса. Он включает в себя 15 субшкал, которые объединяются в четыре шкалы: эмоциональность (emotionality), коммуникабельность (sociability), благополучие (well-being) и самоконтроль (selfcontrol). Разное количество утверждений в субшкалах теста нивелируется делением суммы баллов на количество вопросов [5].

2. Тест «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина основывается на авторской двухкомпонентной теории эмоционального интеллекта. С его помощью можно диагностировать межличностный эмоциональный интеллект как способность понимать чужие эмоции и управлять ими и внутриличностный эмоциональный интеллект, или способность к управлению собственными эмоциями и пониманию их. Общий уровень эмоционального интеллекта (EQ) определяется как сумма показателей межличностного и внутриличностного интеллекта [6].

3. Тест «Шкала оценки осознанности и внимательности» К. Брауна и Р. Райана предназначен для измерения «полноты сознания» и внимательного присутствия в настоящем моменте. Уровень осознанности определяется путем подсчета среднего балла, полученного по 15 утверждениям [7].

4. Тест «Опросник по пяти факторам осознанности» Р. Баер (в адаптации Н. М. Юмратовой и Н. В. Гришиной) разработан на основе факторного анализа пяти ранее предложенных методик и измеряет соответственно пять навыков осознанности (mindfulness), включая навык наблюдения, описание опыта, умение действовать с осознанностью, безоценочное отношение и не реагирующее отношение (реактивность) к своему внутреннему опыту [7; 8].

Согласно результатам теста К. Петридеса и А. Фернхема, для студентов-психологов в структуре эмоционального интеллекта более характерно эмоциональное благополучие (5,38) и коммуникабельность (5,19), чем самоконтроль эмоций (5,10) и эмоциональность (5,07). При этом высокий уровень благополучия подразумевает наличие самоуважения, оптимизм и переживание счастья; коммуникабельность – способность управлять своими эмоциями, социальную компетентность и асертивность (таблица 1).

Таблица 1

Показатели эмоционального интеллекта студентов

Переменные	Среднее	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Тест «Черты эмоционального интеллекта» К. Петридеса и А. Фернхема				
Эмоциональность	5,08	2,63	6,88	0,94
Коммуникабельность	5,20	2,17	7,00	1,09

Переменные	Среднее	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Благополучие	5,38	2,50	7,00	1,41
Самоконтроль	5,10	3,20	6,80	1,02
Эмоциональный интеллект	20,74	11,54	27,13	3,52
Тест «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина				
Межличностный эмоциональный интеллект	46,09	26,00	66,00	8,57
Внутриличностный эмоциональный интеллект	45,83	30,00	68,00	9,57
Понимание эмоций	46,57	34,00	66,00	9,10
Управление эмоциями	45,34	31,00	67,00	8,36
Общий уровень	91,91	70,00	132,00	14,90

На основании теста Д. В. Люсина можно предположить, что у будущих психологов межличностный эмоциональный интеллект (46,09) преобладает над внутриличностным интеллектом (45,83), а понимание эмоций (46,57) над их управлением (45,34). Полученные результаты характерны для вторых курсов психологических отделений, когда на смену интереса к себе приходит установка на познание других, а опыта (навыков) управления своими эмоциями явно не хватает.

Согласно результатам теста Р. Баер, у студентов больше всего выражены показатели по шкале безоценочного отношения к своему внутреннему опыту (30,89), а наименее выражено нереагирующее отношение к своему опыту (21,46). Другими словами, студенты способны принимать свой позитивный и негативный опыт как данность, не акцентируя внимание на оценочных суждениях. Между названными выше шкалами (по мере убывания выраженности их значений) находятся описательность опыта (30,31), осознанность в процессе (28,00) и навык наблюдения (26,14) (таблица 2).

Таблица 2

Показатели осознанности студентов-психологов

Переменные	Среднее	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Тест «Опросник по пяти факторам осознанности» Р. Баер				
Навык наблюдения (НН)	26,14	12	37	6,36
Описательность опыта (ОО)	30,31	17	40	6,19
Осознанность в процессе (ОП)	28,00	11	48	8,91
Безоценочное отношение (БО)	30,89	11	48	8,82
Нереагирующее отношение (НР)	21,46	14	31	4,10
Тест «Шкала оценки осознанности и внимательности» К. У. Брауна и Р. М. Райана				
Осознанность	59,34	27	85	14,63

По тесту «Шкала осознанности и внимательности» К. Брауна и Р. Райана установлено, что общий показатель осознанности студентов-психологов соответствует среднему уровню (59,34) ее развития.

Для определения взаимосвязей между эмоциональным интеллектом (как способностью и чертой личности) и осознанностью был проведен корреляционный анализ (по Спирмену). В результате установлено, что осознанность, диагностируемая тестом К. Брауна и Р. Райана, значимо коррелирует с эмоциональным интеллектом в парадигме К. Петридеса (0,40; $p < 0,05$), а также с двумя его шкалами: благополучие (0,42; $p < 0,05$) и самоконтроль (0,35; $p < 0,05$). На уровне субшкал осознанность взаимосвязана с поддержкой отношений (0,35; $p < 0,05$), управлением эмоциями (0,34; $p < 0,05$), оптимизмом (0,36; $p < 0,05$) и счастьем (0,46; $p < 0,01$), низкой импульсивностью (0,40; $p < 0,05$), управлением стрессом (0,36; $p < 0,05$) и самомотивацией (0,34; $p < 0,05$).

Шкалы теста Р. Баер также статистически значимо коррелируют с эмоциональным интеллектом: описательность опыта (0,41; $p < 0,05$), безоценочное (0,35; $p < 0,05$) и нереагирующее (0,43; $p < 0,01$) отношение к своему опыту. Названные выше шкалы осознанности имеют от одной до шести корреляций с субшкалами теста К. Петридеса и А. Фернхема. Так, навык наблюдения (наблюдательность) взаимосвязан с пониманием эмоций, а безоценочное отношение с самомотивацией (0,44; $p < 0,01$). Кроме того, имеет место корреляция между осознанностью в процесс (осознанностью действия) и пониманием эмоций (0,37; $p < 0,05$), благополучием (0,34; $p < 0,05$) и самомотивацией (0,38; $p < 0,05$); нереагирующим отношением и счастьем (0,35; $p < 0,05$) и самоконтролем (0,42; $p < 0,05$). Наибольшее количество корреляций с субшкалами эмоционального интеллекта имеет такая шкала осознанности, как описательность опыта: с коммуникабельностью (0,56; $p < 0,001$), включая управление эмоциями (0,49; $p < 0,01$) и социальная компетентность (0,46; $p < 0,01$), с оптимизмом (0,38; $p < 0,05$), адаптивностью (0,39; $p < 0,05$) и самомотивацией (0,40; $p < 0,05$).

Все три вида эмоционального интеллекта Д. В. Люсина коррелируют с осознанностью как недифференцированным понятием (по тесту К. Брауна и Р. Райана): с общим эмоциональным интеллектом (0,50; $p < 0,01$), межличностным (0,37; $p < 0,05$) и внутриличностным (0,50; $p < 0,01$) эмоциональным интеллектом. Взаимосвязь также обнаружена между эмоциональным интеллектом и отдельными субшкалами осознанности, диагностируемыми при помощи методики Р. Баер. С осознанностью в процессе коррелирует общий (0,49; $p < 0,01$), межличностный (0,37; $p < 0,05$) и внутриличностный (0,48; $p < 0,01$) эмоциональный интеллект. Внутриличностный эмоциональный интеллект студентов также значимо взаимосвязан с безоценочным отношением к своему опыту (0,47; $p < 0,01$), а общий – с безоценочным отношением (0,36; $p < 0,05$) и осознанностью опыта (0,34; $p < 0,05$).

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено, что у будущих психологов межличностный эмоциональный интеллект преобладает над внутриличностным интеллектом, а понимание эмоций – над их управлением; для них более характерны такие черты эмоционального интеллекта, как благополучие и коммуникабельность. Показатели осознанности положительно взаимосвязаны с эмоциональным интеллектом и в парадигме способностей, и черт личности. Взаимосвязь майндфулнесс с эмоциональным интеллектом косвенно подтверждает тот факт, что она отражает процессы непосредственной концентрации внимания на объектах восприятия без должной концептуализации, скорее, на уровне темпорально-пространственной репрезентации.

Изучение эмоционального интеллекта представляет непосредственный интерес для психологов, педагогов и других специалистов социомических профессий, помогает им понимать механизмы познания и регуляции эмоций, вследствие чего развивает навыки осознанности и социально-перцептивной компетентности.

Список использованных источников

1. Эмоциональный интеллект: к проблеме операционализации понятия в контексте эмпирического исследования / А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, Б. Б. Айсмонгас, А. В. Воронова // Вестник Полоцкого гос. ун-та. Серия Е «Педагогические науки». – 2017. – № 7. – С. 69–74.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
3. Дроздова, Н. В. Фокус на внимание: от теории к практике осознанности / Н. В. Дроздова // Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал. – 2024. – № 1 (84). – С. 29–34.
4. Пуговкина, О. Д. Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия / О. Д. Пуговкина, З. Н. Шильникова // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3, № 2. – С. 18–28. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n2/70100 (дата обращения: 02.01.2025).
5. Крюкова, Е. А. Эмоциональный интеллект в структуре интеллектуально-личностного потенциала человека: черта или способность? (адаптация краткой версии опросника TEIQue SF) / Е. А. Крюкова, М. А. Шестова // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 3 (39). – С. 18–30.
6. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
7. Юматова, Н. М. Осознанность (mindfulness): Психологические характеристики и адаптация инструментов измерения / Н. М. Юматова, Н. В. Гришина // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 4. – С. 105–115.
8. Голубев, А. М. Особенности применения русскоязычной версии пятифакторного опросника осознанности / А. М. Голубев, Е. А. Дорошева // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 69. – С. 46–68.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Т. С. Дьячкова

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова,
Могилев

T. Dyachkova

Mogilev State A. A. Kuleshov University, Mogilev

УДК 159.942.5

ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

MENTAL STATES OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF SOCIO-LEGAL SUSTAINABILITY

В статье представлено эмпирическое исследование психических состояний студентов с разным уровнем социально-правовой устойчивости. Рассмотрены понятия «социально-правовая устойчивость студентов», «психические состояния». Предпринята попытка выявления психических состояний, которые влияют на уровень социально-правовой устойчивости студентов.

Ключевые слова: социально-правовая устойчивость; психические состояния, разный уровень социально-правовой устойчивости студентов.

The article presents empirical research of the mental states of students with different levels of socio-legal sustainability. The concepts of “socio-legal sustainability of students”, “mental states” were considered. An attempt was made to identify mental states that affect the level of socio-legal sustainability of students.

Keywords: socio-legal sustainability; mental states; different levels of socio-legal sustainability of students.

Исследование проблемы изменения психических состояний у студентов в зависимости от уровня их социально-правовой устойчивости требует осмысления сути как самого феномена социально-правовой устойчивости, так и психических состояний студентов.

Чаще всего психическое состояние определяют по Н. Д. Левитову. В нашем исследовании мы будем придерживаться понятия, предложенного Н. Д. Левитовым, и рассматривать «психические состояния как целостную характеристику психической деятельности за определенный промежуток времени, показывающую своеобразие протекания психических процессов с учетом отражаемых предметов и явлений окружающей действительности, а также предшествующих состояний и психических свойств личности» [1].

Обращаясь к устойчивости как таковой, следует отметить, что данное понятие понимается как «способность сохранения объектом своей идентичности, сущностных свойств под воздействием различных факторов и на фоне неизбежных изменений» (внешней среды и отдельных качеств самого объекта) [2, с. 6–11].

Сущность социально-правовой устойчивости в психолого-педагогической науке не исследовалась, однако есть работы, в которых описываются схожие понятия: «психологическая устойчивость личности» (Л. И. Божович, Н. В. Гришина, С. Н. Костромина), «психологическая резильентность» (А. J. Martin, Н. W. Marsh, Н. В. Быстрова, В. Л. Виноградов, И. И. Дереча, О. А. Селиванова и др.), «нравственная устойчивость личности» (Т. В. Кононенко, О. В. Михайлова А. В. Сажин, В. Э. Чудновский и др.); «антикриминальная устойчивость личности» (А. Н. Пастушеня), «социальная устойчивость личности» (Е. М. Ефимова, Т. А. Кордон, Л. Ю. Сироткин, А. Ш. Руди, С. Д. Резник, М. В. Черниковская и др.), «социокультурная устойчивость» (М. А. Бережная), личностно-социальная устойчивость (С. В. Хусаинова), «правовая стабильность» (К. В. Шундиков) и др.

В нашем исследовании под социально-правовой устойчивостью студента понимаем систему взглядов, убеждений, мотивов, чувств, потребностей, возникающих на основе опыта, предрасположенности к правовой деятельности, включающей нравственные ценности, влияющие на укрепление принципов правовой законности и социальной справедливости. В данном концепте единой целью является реализация взаимного и рационального интереса – формирование правового государства, в котором культура и нравственность являются средством достижения социально-правовой устойчивости личности.

Структура социально-правовой устойчивости студента представляет единство когнитивного, эмоционально-чувственного и поведенческо-волевого компонентов, основанное на их взаимосвязи, что обеспечивает системный, интегративный характер этого личностного образования.

С целью выявления психических состояний у студентов с разным уровнем социально-правовой устойчивости было проведено эмпирическое исследование в учреждении образования «Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова».

В исследовании приняли участие 60 студентов, обучающихся на специальностях «Дошкольное образование» и «Историческое образование» в возрасте от 17 до 22 лет в количестве 30 человек в каждой группе.

В основу исследования была положена общая гипотеза о том, что у студентов с разным уровнем социально-правовой устойчивости доминируют различные психические состояния.

На первом этапе исследования использовался метод анкетирования как продуктивный, гибкий по возможностям получения и обработки информации. В анкете предлагались различные виды вопросов: открытые, закрытые, смешанные.

Диагностика уровня сформированности социально-правовой устойчивости студентов проводилась с использованием авторской анкеты «Социально-правовой устойчивости студента». Анкета включает 3 блока вопросов, характеризующих когнитивный, эмоционально-чувственный

и поведенческо-волевой компоненты социально-правовой устойчивости студента. В ходе исследования было изучено 60 анкет, обработка которых дала богатый материал.

Результаты анкетирования позволили определить уровень сформированности когнитивного компонента социально-правовой устойчивости исследуемых студентов. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что студенты специальности «Историческое образование» имеют более высокие показатели по шкале «когнитивный компонент» – 66,67 % (20 респондентов). Для студентов специальности «Дошкольное образование» преобладают показатели в диапазоне средних значений – 63,33 % (19 респондентов). Полученные результаты могут быть обусловлены тем, что студенты специальности «Историческое образование» развивают более сложные когнитивные навыки благодаря глубокому анализу и критическому мышлению. В отличие от них студенты специальности «Дошкольное образование» более ориентированы на практические навыки и эмоциональное развитие, что может ограничивать их когнитивный рост.

Во второй части анкеты определялся уровень сформированности эмоционально-чувственного компонента социально-правовой устойчивости. Согласно полученным данным, мы определили уровень сформированности эмоционально-чувственного компонента социально-правовой устойчивости исследуемых студентов. Студенты специальности «Дошкольное образование» имеют более высокие показатели по шкале «Эмоционально-чувственный компонент» – 66,67 % (20 респондентов). Для студентов специальности «Историческое образование» преобладают показатели в диапазоне средних значений – 40 % (12 респондентов).

Данные, которые определили уровень сформированности поведенческо-волевого компонента, свидетельствуют о том, что студенты специальности «Историческое образование» имеют более высокие показатели по шкале «Поведенческо-волевой компонент» – 44 % (14 респондентов). Для студентов специальности «Дошкольное образование» преобладают показатели в диапазоне средних значений – 43 % (13 респондентов).

С помощью U-критерия Манна – Уитни были выявлены три уровня сформированности социально-правовой устойчивости студентов (таблица 1).

Таблица 1

Уровни сформированности социально-правовой устойчивости студентов

Количество студентов		Уровни сформированности социально-правовой устойчивости		
абс. число	%	высокий	средний	низкий
60	100	51,11 %	45,56 %	3,33 %

Изучая психические состояния, мы выявили те состояния, которые, на наш взгляд, могут воздействовать на студентов, являясь пагубными, что мо-

жет привести к дезадаптации личности. Это такие психические состояния, как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность.

Тревожность как психическое состояние исследовалось: Н. Д. Левитовым («психическое состояние, выражающееся в переживаниях опасения и нарушении покоя, вызываемых возможными и вероятными неприятностями или задержкой приятного и желательного»); А. Е. Паниным и В. П. Соколовым («форма адаптации организма в условиях острого или хронического стресса, как сигнал о нарушении привычной работы механизмов адаптации»); З. Фрейдом («психическое состояние, связанное с острым эмоциональным переживанием дискомфорта, вызванное реакцией на неопределенный источник опасности») и др. [1, с. 23].

Фрустрация как психическое состояние, связанное с недостижением поставленной цели, вызывает у ученых множество споров и предположений.

В нашем исследовании под фрустрацией мы будем понимать (по Н. Д. Левитову) «психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели» [3, с. 5].

Агрессия рассматривается как: «совершаемое действие или совокупность действий по отношению к другим людям, включающих в себя намерение обиды или оскорбления» (Л. Берковиц и С. Фешбах) [4, с. 26]; «модель поведения, обеспечивающая адаптацию человека, один из способов удовлетворения актуальных потребностей в кризисной ситуации развития и жизнедеятельности» (И. А. Фурманов) [5, с. 5]; «свойство личности, отражающееся в готовности к агрессии, т. е. к совершению определенных действий, причиняющих ущерб другому объекту» (А. А. Реан) [6, с. 33] и др.

Обращаясь к ригидности, следует отметить, что данное психическое состояние является не менее значимым и вызывает необходимость в его изучении не только в психологии, но и других областях научного знания. По мнению таких ученых, как И. П. Павлов, В. А. Петровский, В. С. Ротенберг, И. М. Сеченов и др., – «нормальное функционирование организма и психики человека зависит от того, насколько гибко они могут перестраиваться с учетом воздействий постоянно изменяющейся внешней среды» [7, с. 9].

Ригидность в нашем исследовании мы будем рассматривать как «психическое состояние, характеризующееся недостаточной пластичностью психической деятельности, трудностью переключения на что-то новое» (Н. Д. Левитов).

Несомненно, психические состояния тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности являются далеко не всеми из широкого спектра психических состояний, которые участвуют в психической деятельности личности. Вместе с тем, на наш взгляд, именно эти состояния могут влиять на формирование социально-правовой устойчивости студентов.

Определив интересующие нас психические состояния, нами был проведен второй этап исследования по выявлению у студентов таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность.

Результаты методики «Диагностика самооценки психических состояний» (Г. Айзенк) по шкале «тревожность» представлены на рис. 1.

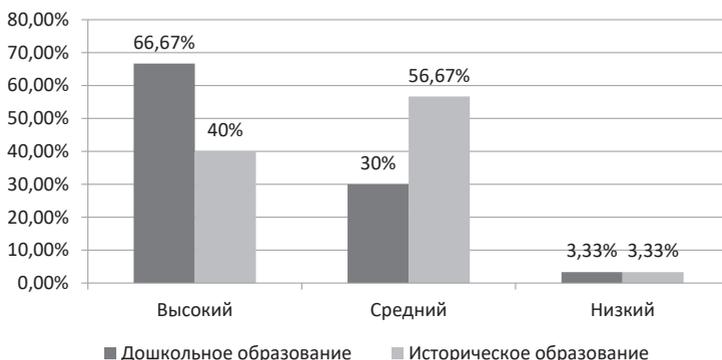


Рис. 1. Результаты методики «Диагностика самооценки психических состояний» (Г. Айзенк) шкала «тревожность»

Исходя из данных, представленных в диаграмме, можно сделать вывод о том, что студенты специальности «Дошкольное образование» имеют более высокие показатели по шкале «тревожность» – 66,67 %. Для студентов специальности «Историческое образование» преобладают показатели в диапазоне средних значений – 56,67 %. Полученные результаты могут быть обусловлены тем, что студенты специальности «Дошкольное образование» часто сталкиваются с ответственностью за заботу и обучение детей дошкольного возраста, что может вызывать у них тревожность из-за необходимости постоянно быть внимательными и заботливыми. В то же время студенты специальности «Историческое образование» обычно работают с архивными документами, что в меньшей степени связано с непосредственной заботой о других людях и может быть менее эмоционально напряженным.

Данные диаграммы (рис. 2) позволяют сделать вывод о том, что студенты специальности «Историческое образование» имеют более высокие показатели по шкале «фрустрация» – 56,67 %. Для студентов специальности «Дошкольное образование» преобладают показатели в диапазоне средних значений – 53 %. С одной стороны, это говорит о наличии и у студентов специальности «Историческое образование», и у студентов специальности «Дошкольное образование» отрицательных эмоциональных состояний, связанных с осознанием существования различных препятствий на пути достижения поставленных целей или удовлетворения потребностей, а с другой

стороны, указывает на интенсификацию усилий по преодолению трудностей или замену средств достижения целей (свежий взгляд на проблему, пересмотр своих действий, предпочтение другой цели, удовлетворяющей потребность).



Рис. 2. Результаты методики «Диагностика самооценки психических состояний» (Г. Айзенк) шкала «фрустрация»

Исходя из данных, представленных в диаграмме на рис. 3, можно сделать вывод о том, что студенты специальности «Дошкольное образование» имеют более высокие показатели по шкале «агрессивность» – 60%. Для студентов «Историческое образование» преобладают показатели в диапазоне средних значений – 50%. Полученные результаты могут быть обусловлены тем, что студенты специальности «Историческое образование» для достижения поставленной цели редко прибегают к словесному и эмоционально окрашенному воздействию на окружающих, в отличие от студентов специальности «Дошкольное образование». Их более выраженная агрессия может свидетельствовать о том, что они чаще прибегают к активному состоянию для достижения поставленной цели с помощью эмоционально окрашенного, словесного или иного воздействия на окружающих.



Рис. 3. Результаты методики «Диагностика самооценки психических состояний» (Г. Айзенк) шкала «агрессивность»

Результаты методики «Диагностика самооценки психических состояний» (Г. Айзенк) по шкале «ригидность» представлены на рис. 4.

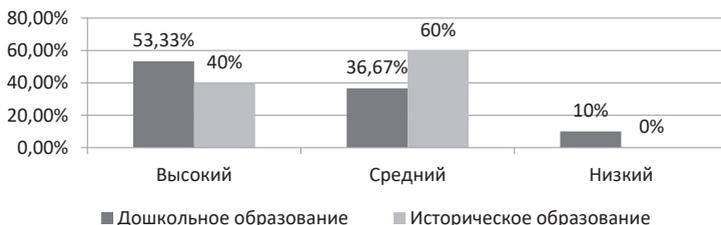


Рис. 4. Результаты методики «Диагностика самооценки психических состояний» (Г. Айзенк) шкала «ригидность»

Представленные данные свидетельствуют о том, что студенты специальности «Историческое образование» имеют более высокие показатели по шкале «ригидность» – 60 %. Для студентов специальности «Дошкольное образование» преобладают показатели в диапазоне средних значений – 53,33 %. Полученные результаты свидетельствуют о наличии у части будущих специалистов в области исторического образования слабо осознаваемого состояния затрудненности и неспособности изменения стратегий достижения поставленной цели в условиях, требующих новых путей ее реализации, что может сопровождаться проявлениями упрямства и снижением самоконтроля поведения.

Анализ данных у студентов специальностей «Дошкольное образование» и «Историческое образование» позволил установить, что между респондентами двух групп существуют достоверные различия по шкалам: тревожность, фрустрация, агрессия (таблица 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа методики «Диагностика самооценки психических состояний» (Г. Айзенк) у студентов дошкольного и исторического образования

Название шкалы	Средние значения		U-критерий Манна – Уитни	Уровень статистической значимости (p)
	дошкольное образование	историческое образование		
Тревожность	7,033333	8,900000	320,0000	0,054685
Фрустрация	6,933333	8,666667	320,0000	0,054367
Агрессия	7,200000	9,766667	286,5000	0,015628
Ригидность	7,000000	7,700000	377,0000	0,280961

Исходя из проведенного исследования, мы выявили, что самооценка психических состояний по шкале «тревожность» отличается в зависимости от специальности. Студенты специальности «Историческое образование» имеют достоверно более высокие показатели ($320,0000$; $p = 0,054685$).

Самооценка психических состояний по шкале «фрустрация» отличается в зависимости от специальности. Студенты специальности «Дошкольное образование» имеют достоверно более высокие показатели (320,0000; $p = 0,054367$).

Самооценка психических состояний по шкале «агрессивность» отличается в зависимости от специальности. Студенты специальности «Дошкольное образование» имеют достоверно более высокие показатели (286,5000; $p = 0,015628$).

Таким образом, исходя из проведенного нами исследования, можно сделать вывод, что по результатам сравнительного анализа методики «Диагностика самооценки психических состояний» (Г. Айзенк), есть разница между психическими состояниями студентов специальности «Дошкольное образование» и студентов специальности «Историческое образование». Студенты специальности «Историческое образование» имеют более высокие показатели по шкале «тревожность», студенты специальности «Дошкольное образование» имеют более высокие показатели по шкалам «фрустрация» и «агрессия».

Следующим этапом нашего исследования было выявление различий в проявлении психических состояний у студентов с разным уровнем социально-правовой устойчивости. Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

H0: Корреляция между уровнями социально-правовой устойчивости и показателями самооценки психических состояний не отличается от нуля.

H1: Корреляция между уровнями социально-правовой устойчивости и показателями самооценки психических состояний отличается от нуля (таблица 3, рис. 5).

Таблица 3

Результаты корреляции Спирмена между уровнями социально-правовой устойчивости и показателями самооценки психических состояний

Пара перем.	Ранговые корреляции Спирмена (Таблица данных 7) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < ,05000$			
	Число набл.	Спирмена R	t(N-2)	p-уров.
Высокий & Тревожность	60	0,116293	0,891712	0,376232
Высокий & Фрустрация	60	0,105073	0,804669	0,424297
Высокий & Агрессия	60	0,077073	0,588723	0,558333
Высокий & Ригидность	60	0,097119	0,743149	0,460391
Средний & Тревожность	60	0,179049	1,385996	0,171054
Средний & Фрустрация	60	0,128157	0,984132	0,329138
Средний & Агрессия	60	0,085776	0,655665	0,514632
Средний & Ригидность	60	0,136285	1,047687	0,299129
Низкий & Тревожность	60	-0,022444	-0,170973	0,864840

Пара перем.	Ранговые корреляции Спирмена (Таблица данных 7) ПД попарно удалены Отмеченные корреляции значимы на уровне $p < ,05000$			
	Число набл.	Спирмена R	t(N-2)	p-уров.
Низкий & Фрустрация	60	0,048635	0,370828	0,712116
Низкий & Агрессия	60	0,055759	0,425311	0,672184
Низкий & Ригидность	60	0,164277	1,268328	0,209748

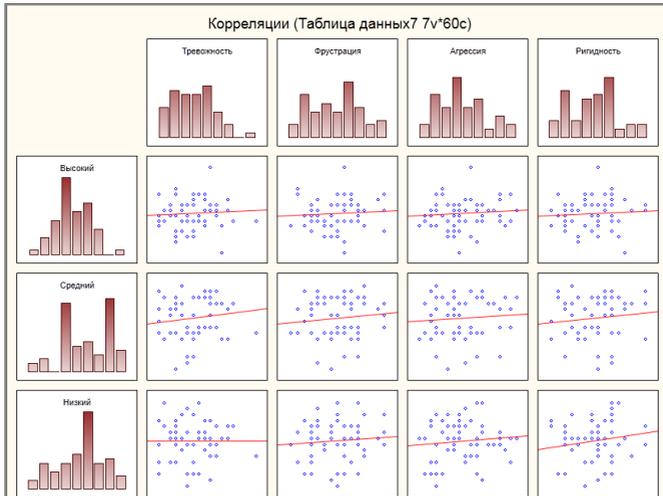


Рис. 5. Корреляция

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод: H_0 принимается, H_1 отвергается, т. е. корреляция между уровнями и самооценкой психических состояний не отличается от нуля. Связь отрицательная и сильная.

Исходя из представленных данных, видно, что различий в показателях психических состояний у студентов с разным уровнем социально-правовой устойчивости не существует. Вместе с тем в результате расчетов мы получили и другие выводы: студенты специальности «Историческое образование» имеют более высокие показатели по шкале «тревожность», студенты специальности «Дошкольное образование» имеют более высокие показатели по шкалам «фрустрация» и «агрессия».

Таким образом, результаты исследования позволяют внести корректировку в дальнейшее исследование психических состояний студентов с разным уровнем социально-правовой устойчивости, а именно рассмотреть другие методики, которые могут показать различия в психических состояниях студентов, а также конкретизировать те психические состояния, кото-

рые влияют на формирование социально-правовой устойчивости студентов учреждений высшего образования.

Список использованных источников

1. Некрасов, С. Д. Личность и ее свойства: практикум: учеб.-метод. пособие / С. Д. Некрасов, З. И. Рябикина, Г. Г. Танасов. – Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2017. – 109 с.
2. Руди, А. Ш. Социальная устойчивость и правовые гарантии культурной идентичности // Вестн. Ом. юрид. акад. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 6–11.
3. Фрустрация: Понятие и диагностика: учеб.-метод. пособие для студентов специальности 02 04 00 «Психология» / сост. Л. И. Дементий. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2014. – 68 с.
4. Бэррон, Р. Агрессия / Р. Бэррон, Д. Ричардсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 352 с.
5. Психологические проблемы агрессии в социальных отношениях: монография / И. А. Фурманов [и др.]; под науч. ред. И. А. Фурманова. – Брест: БрГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – 261 с.
6. Шабалин, О. М. Агрессивность как комплексная характеристика индивидуальности / О. М. Шабалин // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2008. – Вып. 2. – С. 33–35.
7. Залевский, Г. В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) / Г. В. Залевский. – Москва: Томск: Том. гос. ун-т, 2004. – 460 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

И. С. Журавкина

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка, Минск

I. Zhuravkina

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК [81'23:159.923]-057.875

ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ

PHONOSEMANTIC FEATURES OF WRITTEN TEXTS OF FIRST-YEAR STUDENTS

В статье рассматриваются фоносемантические особенности текстов студентов и их взаимосвязь с личностными, семантическими и психолингвистическими характеристиками. Раскрывается проблема атрибуции (идентификации) личности по ее письменной продукции речи с использованием разнообразных методик анализа текста. Установлена корреляционная взаимосвязь фоносемантических характеристик текста с психолингвистическими и семантическими характеристиками; с личностными качествами. Определено, что стиль текста позволяет дать характеристику его респондента.

Ключевые слова: фоносемантический анализ текста; атрибуция; студенты первого курса.

The article has examined the phonosemantic features of students' texts and their relationship with personal and psycholinguistic characteristics. The problem of attribution (identification) of a person based on his written speech production is revealed using a variety of text analysis techniques. A correlation between the phonosemantic characteristics of the text and psycholinguistic and semantic characteristics has been established; with personal qualities. It has been determined that the style of the text allows us to characterize its respondent.

Keywords: phonosemantic text analysis; attribution; first year students.

Тенденция современного мира связана с тем, что сложные научно-практические задачи необходимо решать на стыке NBIC – конвергенции, при объединении достижений нано-, био-, информационных и когнитивных технологий. Язык является важным средством воздействия на общество, в связи с чем анализ массивов текста дает возможность прогнозирования эффекта воздействия, что является весьма актуальным в современном мире. Изучение речевых особенностей человека и проблемы организации языкового сознания – один из важных вопросов в лингвистических и психолингвистических исследованиях.

В современных исследованиях происходит активизация исследований, связанных с установлением авторства (атрибуции) по письменным или устным текстам человека. Данное направление связано с практической составляющей, необходимой для решений вопросов в криминалистике, педагогике и психологии.

Язык представляет собой особенности общества, позволяет идентифицировать характеристики этноса. Становятся популярными исследования, которые проводятся в смежных науках, например лингвистике и психологии, позволяют проанализировать разные способы, для проведения идентификации личности по ее речевой продукции.

В науке активно формируется направление, связанное с интеграцией лингвистических и психолингвистических методов идентификации личности по устной и письменной речи. Проблема идентификации личности по ее речи привлекала внимание как отечественных (Л. О. Бутакова, О. В. Загорская, А. А. Леонтьев, Т. А. Литвинова, П. В. Середин, Т. Н. Ушакова, А. М. Шахнарович), так и зарубежных (Sh. Argamon, M. Koppel, J. W. Pennebaker) ученых.

Российские ученые отмечают, что анализ системы речевой коммуникации можно проводить, используя вербальные (когнитивно-вербальные), невербальные (пара-, экстравербальные) и биофизиологические средства [1, с. 292]. В науке актуализируется новое направление – лингвоперсонология, которое позволяет проанализировать языковую личность с точки зрения создания ее речевого продукта. Отечественные ученые (Н. Д. Голев, Л. Г. Ким, Н. Б. Лебедева, Н. В. Мельник, В. П. Нерознак) приходят к выводу, что текст личности можно охарактеризовать как персонотекст. Ряд зарубежных ученых (Sh. Argamon, M. Koppel, J. W. Pennebaker, J. Schler) в данной ситуации применяют понятие «author profiling» – профилирование, то есть определение особенностей личности по ее тексту [2, с. 12].

Анализ текстов респондентов может быть произведен с использованием следующих методов: интен- и контент-анализ, фоносемантический, семантический и нарративный анализы, экспертная оценка текста. Интен-анализ направлен на определение цели говорящего, которые несет его речь в зависимости от выбранной темы [3, с. 39]. Контент-анализ применяется для систематического и количественного анализа содержания коммуникации с помощью использования частотности употребления единиц контента [4, с. 68]. Фоносемантический анализ связан со звуковой организацией текста, что позволяет определить особенности экспрессивно-образного содержания текста в виде профиля выраженности оценочных шкал в семантическом пространстве [5, с. 20]. Нарративный анализ представляет собой интерпретацию последовательности повествования человека, при котором акцентируется внимание на процесс упорядочивания своего опыта [4, с. 92]. Семантический анализ предполагает анализ смысловой модели текста [6, с. 54]. Экспертная оценка текста личности позволяет определить: пол, возраст, национальность респондента; личностные характеристики автора; условия создания текста; искажения сведений; содержательные признаки [7, с. 98].

Н. А. Фомина, основываясь на системно-функциональном подходе к изучению проявлений личности в речи А. И. Крупнова, разработала концепцию многоуровневого анализа текста как продукта индивидуальной речевой деятельности. Данная концепция позволяет рассмотреть индивидуальные особенности личности на основе лингвистического и психологического анализа текста [8, с. 19]. Используя системно-функциональный подход А. И. Крупнова и концепцию многоуровневого анализа текста Н. А. Фоминой были проведены теоретико-эмпирические исследования. Было установлено, что по речевым особенностям можно определить такие особенности личности, как общительность (А. Ю. Агапова, 2010); настойчивость и инициативность (Н. А. Фомина, 2002); ответственность (Т. М. Беспалова, 2008); темперамент (Л. А. Власова, 2007); вербальный, невербальный и социальный интеллект (С. В. Елгина, 2006). Таким образом, полученные результаты позволяют отметить, что особенности личности оказывают непосредственное влияние на создание их письменных или устных текстов.

В зарубежных исследованиях для анализа письменных текстов личности используется компьютерная программа Linguistic Inquiry and Word Count. Данная программа позволяет производить в тексте лингвистические измерения (части речи, размер слова); психологические особенности (эмоциональные состояния) [9, с. 4]. В отечественной науке используют компьютерную программу «ВААЛ» В. П. Белянина, которая позволяет оценить звуко-цветовую окраску текстов, что позволяет сделать вывод об особенностях акцентуаций характера личности авторов [10, с. 241]. Г. С. Осипов предлагает метод реляционно-ситуационного анализа текста с применением автоматизированной системы «Машина РСА», которая позволяет провести лексико-частотный и психолингвистический анализ текста [11, с. 35].

Одним из актуальных подходов к изучению текстов является фоносемантический анализ. Фоносемантика – это лингвистическая дисциплина, предметом которой является звукоизобразительная система языка. Цель фоносемантики – изучение звукоизобразительной системы языка на эмпирическом и теоретическом уровнях [12].

В основе исследования фоносемантики использовался метод «Семантического дифференциала», разработанный Ч. Осгудом. Испытуемому было необходимо провести дифференциацию слов по определенным признакам: сильный – слабый, светлый – темный, большой – маленький и т. п. Методика состоит из 24 признаков, связанных с эмоциональными состояниями, позволяющими определить слово по его звуковым особенностям. Что позволило рассмотреть их с точки зрения трех шкал: «оценки», «силы» и «активности» [13, с. 504].

Фоносемантическая характеристика слова позволяет провести анализ ее звуковых характеристик, учитывая только ударения и мягкость согласных. Отечественным ученым А. П. Журавлевым при изучении особенностей психофизиологического восприятия звуков было установлено, что фонетическое строение слова связано с его семантикой, поэтому звуки в слове могут вызывать у человека определенные эмоциональные состояния [13].

Проведя ряд исследований, А. П. Журавлев разрабатывает методику по изучению звукового содержания слов. Ученый выделяет специальные шкалы: хороший – плохой, красивый – отталкивающий, радостный – печальный, светлый – темный и т. д. Данные шкалы позволили классифицировать буквы по эмоциональным предпочтениям, характерным для большинства респондентов [14].

Ученый, проведя анализ полученных результатов, делает вывод о том, что слова, первоначально, воспринимаются человеком на эмоциональном, то есть подсознательном уровне, а затем анализируются на сознательном, интеллектуальном уровне. Была установлена связь между характеристиками личности автора и определенными словами из письменного текста и особенностями людей, которым они нравятся. То есть можно дать характеристику личности автора и особенности личности прочитавшего текст [13].

Одной из автоматизированных систем по изучению фоносемантических характеристик текста является программа «ВААЛ». Данная программа позволяет определить влияние русскоязычного текста на подсознание человека, то есть на его эмоциональную составляющую. В основе программы используются следующие методы: семантический дифференциал, методы нейролингвистического программирования, контент-анализ и методы математической лингвистики. Программа «ВААЛ» позволяет оценить звукоцветовую окраску текстов; уровень агрессивности текстов; нагрузку на сенсорные каналы восприятия [10, с. 241]. Так, слова, в которых используется звук «а», позволяет выделить такие признаки, как активность, мужественность, красота, яркость, громкость, доброта, сила. Напротив, слова, имею-

щие удвоенную «с», имеют отрицательное значение и могут вызывать ассоциации с чем-то мелочным, злобным и угрожающим [13, с. 504].

Данное исследование было проведено с целью изучения фоносемантических особенностей письменной продукции текстов первокурсников. В исследовании приняли участие студенты учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка» (далее – БГПУ) (n = 58), обучающиеся по специальностям: «социальная педагогика»; «социальная работа» и «социальная и психолого-педагогическая помощь» факультета социально-педагогических технологий. Средний возраст обучающихся составил 17,7 года.

Для проведения исследования использовались следующие методики:

- анализ психических состояний студентов проводился с помощью методик: «Диагностика психических состояний» Г. Айзенка; «Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» Л. А. Курганского и Т. А. Немчинского;
- анализ агрессивности выявляли методики: «Опросник уровня агрессивности» А. Басса и М. Перри; «Агрессивное поведение» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева;
- изучение вербального интеллекта проводилось с помощью методики «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра (вербальная часть);
- изучение письменной продукции проводилось с помощью методики «Письмо другу»; семантический анализ текста проводился с помощью онлайн-программы SEO-анализ текста; фоносемантический анализ текста проводился с использованием методики ВААЛ-мини;
- изучалась успеваемость (средний экзаменационный балл).

Математическая обработка данных производилась с помощью корреляционного анализа Спирмена.

На основе проведенного фоносемантического анализа текстов первокурсников были рассчитаны среднее арифметическое, медиана и стандартное отклонение (таблица).

Таблица

Фоносемантический анализ текстов первокурсников

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
m	0,4	-0,5	-0,7	2,80	-0,5	1,0	-2,6	-0,5	0,9	-0,3	1,7	2,5	4,7
Md	-0,7	-2,9	-2,6	4,80	-1,8	2,5	-4,0	2,2	2,1	-0,3	2,3	3,2	6,2
σ	6,1	4,8	5,6	4,33	5,5	4,8	4,6	4,9	5,9	3,8	5,8	6,2	6,7

Примечание: 1 – хороший, 2 – красивый, 3 – безопасный, 4 – простой, 5 – гладкий, 6 – округлый, 7 – добрый, 8 – светлый, 9 – величественный, 10 – тяжелый, 11 – грубый, 12 – мужественный, 13 – сильный.

По преобладанию среднего балла можно отметить, что тексты студентов первого курса можно охарактеризовать как сильные (4,65), простые (2,80), добрые (2,59) и мужественные (2,47).

Корреляционный анализ Спирмена позволил определить следующие связи. Так, восприятие *сильного текста* связано с такими параметрами, как количество слов (0,433), служебных слов (0,403) количество слов в предложении (0,386), количество уникальных слов (0,383), сложных фраз (0,358), коэффициент логической связности (0,359), количество глаголов (0,346) и обратной пропорциональной связью с ригидностью (-0,366). *Красивый текст* связан со средним баллом успеваемости студентов (0,329) и благозвучием (0,276), но получил обратную связь с коэффициентом словарного разнообразия (-0,315) и интересом (-0,295).

Фоносемантические характеристики получили связь с психолингвистическими характеристиками текстов студентов. Так, простой текст получил обратную связь с коэффициентом глагольности (-0,271). Коэффициент логической связности получил связь с хорошими (0,459), величественным (0,420) и сильным (0,359) текстами. Идентичная ситуация сложилась и с количеством слов в предложении как показателем вербального интеллекта, который связан с созданием хороших (0,477), величественных (0,445) и сильных (0,386) текстов. Количество глаголов как показатель активности связан с хорошими (0,535), безопасными (0,311), гладкими (0,286), величественными (0,506) и сильными (0,346) текстами.

Фоносемантические характеристики получили связь с личностными качествами респондентов. Так, психическая активация связана с тяжелыми (0,384) и грубыми (0,353) текстами. Ригидность получила обратную связь с сильным (-0,366) текстом. Интерес получил обратную связь с красивым (-0,295) и светлым (-0,283) текстом. Вербальный интеллект связан с хорошими текстами (0,283).

Фоносемантические характеристики получили связь с семантическими характеристиками текста. Так, благозвучие получило прямую связь с хорошим (0,297), красивым (0,276), безопасным (0,271) и добрым (0,313) текстом.

По результатам предыдущего исследования можно отметить, что студенты уже на первом курсе обучения имеют свои особенности как в создаваемых ими письменных текстах (легкость чтения, уровень образования; коэффициент словарного разнообразия, коэффициент логической связности, объем речевой продукции, использование служебных, уникальных, значимых слов, количество глаголов), так и по показателям вербального интеллекта. Что позволяет сделать вывод о том, что при подготовке будущих специалистов гуманитарного профиля образования существенное значение имеет развитие определенного уровня вербального интеллекта [15, с. 134].

Таким образом, можно констатировать, что письменные тексты могут служить для анализа личностных особенностей человека. Было установлено, что фоносемантические особенности текста связаны с семантическими (благозвучием) и психолингвистическими характеристиками (количеством слов в предложении, количеством глаголов, коэффициентами глагольности

и логической связности), личностными качествами (ригидностью, психической активацией, интересом) и вербальным интеллектом. В зависимости от стиля созданного текста можно дать характеристику респондента.

В заключение статьи важно отметить, что языковая личность профессионального коммуникатора является новым объектом психолингвистических исследований, что позволяет говорить о перспективах и актуальности данных исследований.

Список использованных источников

1. *Голев, Н. Д.* Ментально-психологические аспекты типологии языковой личности (к проблеме взаимоотношения языкового и персонального пространства / Н. Д. Голев // *Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсоналогия: монография: в 2 т. / под ред. Н. Д. Голева, Н. В. Мельник. – М., 2016. – Т. 1. – С. 10–33.*
2. *Pennebaker, J. W.* The Secret Life of Pronouns: What Our Words Say about Us / J. W. Pennebaker, L. Schullery. – New York: Bloomsbury Publ., 2013. – 368 p.
3. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса / Т. Н. Ушакова [и др.]; под ред. Т. Н. Ушаковой, Н. Д. Павловой. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. – 316 с.
4. *Леонтович, О. А.* Методы коммуникативных исследований: монография / О. А. Леонтович. – Москва: Гнозис, 2011. – 224 с.
5. *Журавлев, А. П.* Компьютерный звукоцвет: альбом / А. П. Журавлев. – Калининград: Янтар. сказ, 2004. – 104 с.
6. *Батура, Т. В.* Семантический анализ и способы представления смысла текста в компьютерной лингвистике / Т. В. Батура // Програм. продукты и системы. – 2016. – Т. 29, № 4. – С. 45–57.
7. *Леонтьев, А. А.* Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / А. А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2016. – 271 с.
8. *Фомина, Н. А.* Индивидуальность личности и особенности ее речевой деятельности / Н. А. Фомина // *Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. – 2006. – № 2. – С. 13–21.*
9. *Pennebaker, J. W.* The development and psychometric properties of LIWC2007 / J. W. Pennebaker. – Texas: The Univ. of Texas at Austin, 2007. – 22 p.
10. *Белянин, В. П.* Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе / В. П. Белянин. – Москва: Тривола, 2000. – 248 с.
11. Создание инструмента автоматического анализа текста в интересах социогуманитарных исследований. Ч. 1. Методические и методологические аспекты / С. Н. Ениколопов [и др.] // *Искусств. интеллект и принятие решений. – 2019. – № 2. – С. 28–38.*
12. *Воронин, С. В.* Основы фоносемантики / С. В. Воронин. – Москва: ЛЕНАНД, 2006. – 248 с.
13. *Юсупова, Г. А.* Фоносемантические особенности рекламного дискурса в английском, французском и русском языках / Г. А. Юсупова, Н. Э. Гаджихмедов // МНКО. – 2019. – № 2 (75). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fonosemanticheskie-osobennosti-reklamnogo-diskursa-v-anglijskom-frantsuzskom-i-russkom-yazykah> (дата обращения: 20.02.2025).
14. *Муратова, Е. Ю.* Фонетическая мотивированность поэтического слова / Е. Ю. Муратова // *Вестник МДПУ им. И. П. Шамякина. – 2007. – № 1 (16). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-motivirovannost-poeticheskogo-slova* (дата обращения: 18.02.2025).
15. *Журавкина, И. С.* Динамика психолингвистических характеристик письменной продукции и личностных особенностей студентов / И. С. Журавкина // *Психологическое*

сопровождение образовательного процесса: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Респ. ин-т проф. образования; редкол.: О. С. Попова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2022. – Ч. 1. – С. 128–136.

(Дата подачи: 25.02.2025 г.)

А. Г. Зенкевич

Белорусский государственный университет транспорта, Гомель

A. Zenkevich

Belarusian State University of Transport, Gomel

УДК 364.27

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В РАБОТЕ С КАДРОВЫМ РЕЗЕРВОМ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN WORK WITH A TALENT POOL OF MANAGERS INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

В статье рассмотрена актуальность проблемы кадрового резерва руководителей. Обоснована необходимость построения системы формирования кадрового резерва руководителей. Проанализированы нравственно-психологические и деловые качества личности кадрового резерва руководителей.

Ключевые слова: кадровый резерв руководителей учреждения высшего образования; система формирования кадрового резерва; психологическое исследование кадрового резерва; совершенствование системы кадрового резерва руководителей.

The article discusses the relevance of the problem of the personnel reserve of managers. The need to build a system for the formation of a personnel reserve of managers is justified. The moral, psychological and business qualities of the personality of the personnel reserve of managers were analyzed.

Keywords: personnel reserve of heads of higher education institutions; personnel reserve formation system; psychological study of personnel reserve; improvement of personnel reserve system of managers.

Возросшая интенсивность, интеллектуальность, эмоциональная напряженность современного руководителя учреждения высшего образования (УВО), с одной стороны, требования эффективного функционирования структуры организации, грамотного отбора и расстановки сотрудников, создания эффективных управленческих команд, с другой стороны, привели к тому, что современная управленческая деятельность все теснее смыкается с научно-психологическими знаниями и, следовательно, будет тем успешней, чем эффективней психологическая наука включается в управленческую практику, в деятельность системы высшего образования.

Несмотря на актуальность проблемы повышения психологической готовности руководителей УВО, на сегодняшний день наблюдается нехватка

как теоретико-методологических, так и практико-ориентированных исследований в данной области.

Теоретическая и практическая психологическая подготовка кадрового резерва руководителей ставит своей целью выработку у работников готовности к успешному преодолению психологических трудностей на должности руководителя, развитие умения применить на практике психологические знания для эффективного выполнения своих обязанностей в любых условиях.

На данный момент в системе высшего образования нет единых программ психологической подготовки руководителей УВО с различным уровнем руководства (вышим, средним, низовым). Психологическое обеспечение работы руководителей УВО с различным уровнем руководства в процессе их профессиональной деятельности требует разработки программы психологической подготовки как необходимого условия психологического обеспечения работы с кадровым резервом. Кадровый резерв руководителей УВО должен заниматься по определенным учебным программам, которые представляют собой систематизированный набор психологических знаний, адаптированных к руководящей деятельности и специально отобранных для высшего образования в целях формирования и развития психологической компетентности [1].

Для эффективного психологического обеспечения работы с кадровым резервом руководителей УВО требуется не разовое подключение психолога к этой работе, а постоянная работа с кандидатом в течение всего периода нахождения в кадровом резерве, т. е. необходимо непрерывное психологическое сопровождение.

В настоящее время психологическое обеспечение УВО, даже если в нем работает психологическая служба, его размеры и качество во многом зависят от руководителя, а также от того, готов ли психолог к выполнению этой работы, определенных функций и действий.

Исследование психологического сопровождения работы с кадровым резервом руководителей УВО проводилось в УО «Белорусский государственный университет транспорта» [2].

Объективными критериями, на основе которых проведена группировка выборки, послужили: возраст, пол, семейное положение, место рождения, образование, вторая ступень высшего образования, наличие ученой степени, ученого звания, стаж работы в занимаемой должности (таблица 1).

В зависимости от занимаемой в настоящий момент должности и в соответствии с параллельным делением руководителей на уровни руководства, предложенным американским ученым Т. Парсонсом [3; 4], а также руководствуясь действующими нормативными правовыми документами (Указ Президента Республики Беларусь от 26.07.2004 № 354 «О работе с руководящими кадрами в системе государственных органов и иных государственных организаций» [5], постановление Министерства труда Республики

Беларусь от 28.04.2001 № 53 «Об утверждении квалификационного справочника должностей служащих» (в редакции постановления Министерства труда и социальной защиты от 03.10.2017 № 50) [6]), используя подходы, сформулированные в [7], и методику А. А. Карпова «Дифференцированная экспертная оценка основных управленческих функций» [8; 9], все респонденты были разделены на три группы: высший, средний и низовой уровни руководства (таблица 2) [2].

Таблица 1

Характеристика выборки кадрового резерва руководителей учреждения высшего образования

Критерии	Респонденты	Количество респондентов	Процент от респондентов
		Всего 105	100,0 %
Возраст	20–29	9	8,6
	30–39	30	28,6
	40–49	29	27,5
	50–59	24	22,9
	60–69	13	12,4
Пол	мужчины	44	41,9
	женщины	61	58,1
Семейное положение	состоят в браке	71	67,6
	не состоят в браке	19	18,1
	разведены	4	3,8
	овдовели	1	1
	не указали	10	9,5
Место рождения	в городе	86	81,9
	в городском поселке	5	4,8
	в селе	14	13,3
Образование	высшее	104	99
	среднее	1	1
Вторая ступень высшего образования	не имеют	96	91,4
	магистратура	9	8,6
Наличие ученой степени	не имеют	58	55,2
	доктор наук	6	5,7
	кандидат наук	39	37,1
Наличие ученого звания	не имеют	61	58,1
	профессор	3	2,9
	доцент	41	39
Стаж работы в занимаемой должности	0–5	42	40
	6–10	32	30,5
	11–15	13	12,4
	16–20	12	11,4

Критерии	Респонденты	Количество респондентов	Процент от респондентов
		Всего 105	100,0 %
	21–25	4	3,8
	26–30	2	1,9

Таблица 2

Характеристика выборки уровней руководства кадрового резерва

Критерии	Респонденты	Высший уровень	Средний уровень	Низовой уровень
		Количество – 17	Количество – 24	Количество – 64
Возраст	20–29			10
	30–39	1	3	25
	40–49	3	7	19
	50–59	5	13	6
	60–69	8	1	4
Пол	мужчины	11	11	21
	женщины	6	13	43
Семейное положение	состоят в браке	15	17	43
	не состоят в браке	1	2	13
	разведены		3	3
	овдовели			1
Вторая ступень высшего образования	не имеют	1	2	4
	магистратура	16	22	58
Наличие ученой степени	не имеют степени	4	13	44
	доктор наук	3	2	1
	кандидат наук	10	9	19
Наличие ученого звания	не имеют	4	13	44
	профессор	3		
	доцент	10	11	20
Занимаемая должность		первый проректор	заместители деканов	доценты
		проректор по учебной работе	заведующие кафедрами	старшие преподаватели
		проректор по научной работе	главный бухгалтер	ассистенты
		проректор по воспитательной работе	заведующий канцелярией	методисты

Критерии	Респонденты	Высший уровень	Средний уровень	Низовой уровень
		Количество – 17	Количество – 24	Количество – 64
		проректор по административно-хозяйственной работе	заведующий столовой	экономисты
		директор ИПК и ПК	начальники отделов	бухгалтеры
		директор Минского филиала		специалисты
		деканы		инженеры
				техники
Стаж работы в занимаемой должности	0–5	2	10	29
	6–10	8	6	18
	11–15	2	4	8
	16–20	3	3	6
	21–25	2	1	1
	26–30			2

В результате сравнительного анализа были установлены различия в социально-психологических характеристиках управленческих кадров различных уровней руководства (рис. 1, таблица 3).

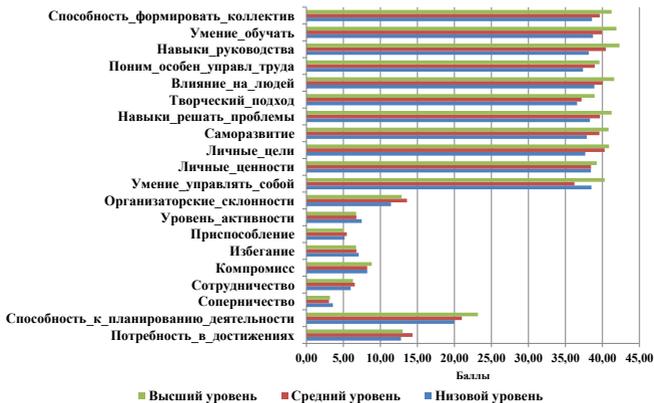


Рис. 1. Различия в социально-психологических характеристиках управленческих кадров различных уровней руководства

Так, было установлено, что руководители высшего уровня значительно отличаются от руководителей низового уровня более высокими показателями по таким характеристикам, как личные цели ($U = 367,0$, $p = 0,040$), навыки

решать проблемы ($U = 360,0$, $p = 0,032$), навыки руководства ($U = 284,5$, $p = 0,003$), умение обучать ($U = 369,0$, $p = 0,042$) и способность формировать коллектив ($U = 375,5$, $p = 0,05$).

Таблица 3

Результаты сравнения руководителей по уровню руководства

Переменные	Группы респондентов	Число респондентов в группе	Средний ранг	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Навыки руководства	Высший уровень	17	46,43	9,510	2	0,009
	Средний уровень	24	57,83			
	Низовой уровень	64	70,91			
Организаторские склонности	Высший уровень	17	46,59	6,807	2	0,033
	Средний уровень	24	64,17			
	Низовой уровень	64	58,66			
Умение управлять собой	Высший уровень	17	54,84	6,550	2	0,038
	Средний уровень	24	40,40			
	Низовой уровень	64	63,88			
Личные цели	Высший уровень	17	46,72	7,051	2	0,029
	Средний уровень	24	61,92			
	Низовой уровень	64	64,06			

В свою очередь, руководители среднего уровня значительно отличаются от руководителей низового уровня более высокими показателями по таким характеристикам, как организаторские склонности ($U = 506,0$, $p = 0,014$) и личные цели ($U = 543,0$, $p = 0,035$), но более низкими показателями умения управлять собой ($U = 557,0$, $p = 0,047$). Вместе с тем, руководители высшего уровня в сравнении с руководителями среднего уровня значительно лучше умеют управлять собой ($U = 112,5$, $p = 0,015$).

Сравнение всех трех групп руководителей по уровню руководства позволило выявить статистически значимые различия только в навыках руководства, организаторских склонностях, умении управлять собой и личных целях (таблица 3).

Исходя из полученных данных, можно констатировать, что руководители высшего уровня руководства в сравнении с руководителями низового уровня руководства отличаются более выраженными характеристиками, относящимися к навыкам руководства, организаторским склонностям, умению управлять собой, а также к личным целям.

Таким образом, руководители высшего уровня руководства значительно отличаются от руководителей среднего уровня руководства более высокими показателями умения управлять собой, а от руководителей низового уровня руководства более высокими показателями по таким характеристикам, как личные цели, навыки решать проблемы, навыки руководства, умение обучать и способность формировать коллектив. Руководители среднего

уровня руководства значительно отличаются от руководителей низового уровня руководства более высокими показателями организаторских склонностей и личных целей и более низкими показателями умения управлять собой. Все три группы руководителей статистически значительно различаются только в показателях навыков руководства, организаторских склонностях, умения управлять собой и личных целей.

Значениям переменных, представленных изначально в номинальной шкале (ученая степень, ученое звание, уровень руководства), были присвоены числовые коды (от 0 до 3), порядок следования которых отображает возрастание или убывание соответствующих качеств. Тем самым категориальные данные были преобразованы в ранговую шкалу, и по отношению к ним оказалось допустимым использование методов корреляционного анализа. Проведение корреляционного анализа позволило выявить различия в социально-демографических показателях управленческих кадров различных уровней руководства и их связи с социально-психологическими характеристиками (таблица 4, рис. 2).

Таблица 4

Результаты сравнения управленческих кадров различных уровней руководства по социально-психологическим характеристикам

Уровень управления Характеристики	Низовой уровень		Средний уровень		Высший уровень		Достоверность различий, р		
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	1-2	1-3	2-3
Потребность в достижениях	12,78	3,11	14,33	2,53	13,00	1,90	0,065	0,898	0,083
Способность к планированию деятельности	20,00	5,02	21,00	5,42	23,18	5,80	0,244	0,064	0,426
Соперничество	3,58	2,72	3,04	2,48	3,18	2,48	0,453	0,619	0,862
Сотрудничество	5,98	1,86	6,54	1,69	6,29	1,96	0,200	0,381	0,798
Компромисс	8,22	2,06	8,21	2,43	8,82	1,81	0,928	0,311	0,485
Избегание	7,06	1,77	6,75	1,75	6,71	1,99	0,238	0,281	0,808
Приспособление	5,16	2,42	5,46	2,75	5,00	2,47	0,947	0,769	0,718
Уровень активности	7,47	3,38	6,75	2,27	6,71	3,89	0,318	0,405	0,968
Организаторские склонности	11,42	3,88	13,58	3,08	12,88	3,48	0,014	0,157	0,616
Умение управлять собой	38,52	5,04	36,21	5,52	40,29	4,63	0,047	0,277	0,015
Личные ценности	38,44	5,17	38,46	5,37	39,24	4,01	0,873	0,688	0,632
Личные цели	37,67	5,24	40,29	4,29	40,88	4,79	0,035	0,040	0,770
Саморазвитие	37,89	6,25	39,58	4,30	40,82	4,00	0,449	0,085	0,339

Уровень управления	Низовой уровень		Средний уровень		Высший уровень		Достоверность различий, р		
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	1-2	1-3	2-3
Навыки решать проблемы	38,31	5,02	39,67	4,76	41,24	4,19	0,269	0,032	0,351
Творческий подход	36,58	5,42	37,17	5,14	38,94	5,40	0,899	0,187	0,277
Влияние на людей	38,91	5,25	40,04	4,97	41,59	4,35	0,411	0,061	0,307
Понимание особенностей управленческого труда	37,38	5,12	38,96	4,51	39,59	4,39	0,297	0,143	0,652
Навыки руководства	38,14	5,28	40,46	4,91	42,29	4,01	0,131	0,003	0,232
Умение обучать	38,72	5,25	39,92	4,97	41,88	4,59	0,276	0,042	0,306
Способность формировать коллектив	38,59	4,79	39,63	5,76	41,24	3,75	0,520	0,050	0,345

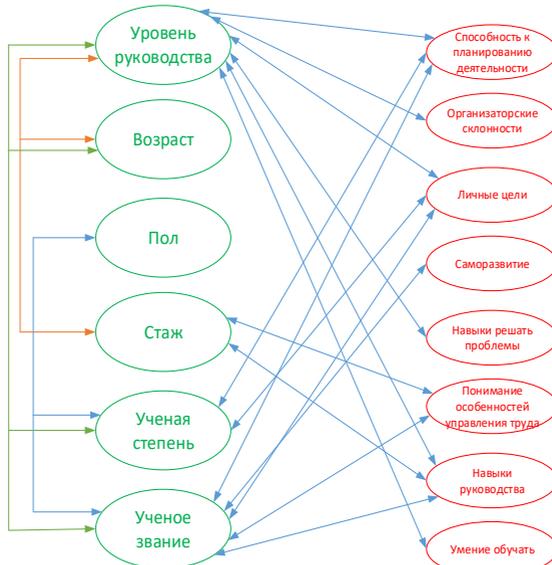


Рис. 2. Взаимосвязи социально-демографических и статусных показателей с социально-психологическими характеристиками управленческих кадров

На основании этих данных можно заключить, что уровень руководства положительно связан с таким социально-демографическим показателем,

как возраст ($r = 0,264$, $p = 0,007$), а также со статусными показателями наличия ученой степени ($r = 0,237$, $p = 0,015$) и ученого звания ($r = 0,276$, $p = 0,004$).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что высший уровень руководства занимают в основном возрастные управленческие кадры, обладающие ученой степенью и ученым званием. Вместе с тем молодые управленческие кадры, если у них нет ученой степени и ученого звания, вряд ли будут иметь возможность занять пост на высшем уровне руководства.

Было также установлено, что управленческие кадры, относящиеся к высшему уровню руководства, обладают такими социально-психологическими характеристиками, как способность к планированию деятельности ($r = 0,195$, $p = 0,046$), организаторские склонности ($r = 0,231$, $p = 0,018$), личные цели ($r = 0,257$, $p = 0,008$), навыки решать проблемы ($r = 0,212$, $p = 0,030$), навыки руководства ($r = 0,295$, $p = 0,002$), умение обучать ($r = 0,205$, $p = 0,036$). Исходя из этого, можно сделать предположение, что чем больше управленец обладает организаторскими склонностями и навыками решать проблемы, тем больше вероятность, что он успешно справится с функциями руководителя высшего уровня.

Представляют интерес социально-психологические характеристики, которыми обладают управленческие кадры, имеющие ученые степени и ученые звания. Так, докторов и кандидатов наук отличают высокие показатели способности к планированию деятельности ($r = 0,242$, $p = 0,013$) и наличие личных целей ($r = 0,207$, $p = 0,034$), а профессоров и доцентов – способности к планированию деятельности ($r = 0,225$, $p = 0,021$), наличие личных целей ($r = 0,256$, $p = 0,008$), склонность к саморазвитию ($r = 0,196$, $p = 0,045$), понимание особенностей управленческого труда ($r = 0,210$, $p = 0,031$), навыки руководства ($r = 0,207$, $p = 0,034$). Это можно рассматривать как свидетельство того, что у работников УВО, имеющих ученые степени и ученые звания, отчетливо выражены такие социально-психологические характеристики, как способность к планированию деятельности, личные цели, саморазвитие, понимание особенностей управленческого труда и навыки руководства.

Проанализировав все вышеизложенное, можно констатировать, что управленческие кадры, относящиеся к высшему уровню руководства и имеющие ученое звание и ученую степень, отличаются высокими способностями к планированию деятельности и целеустремленностью. А это, в свою очередь, определяет способность руководителя УВО решать стратегические, практические и оперативные задачи [10–12].

Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что необходим ряд мероприятий, направленных на развитие сильных и коррекцию слабых качеств личности работников кадрового резерва руководителей УВО.

Психологическое обеспечение работы с кадровым резервом руководителей УВО – это определенная система работы с кадровым резервом, связан-

ная с последовательным отбором, обучением и оценкой работников УВО. Обучающие процедуры с работниками УВО, состоящими в кадровом резерве руководителей, позволяют получить необходимые знания и сформировать профессионально важные качества, которые требуются для активного и инициативного исполнения обязанностей на предполагаемой должности руководителя УВО с минимальным сроком адаптации к новой должности и трудовым обязанностям. Эмпирическое исследование кадрового резерва руководителей УВО позволило заключить, что оценка деловых и личных качеств работника, составление характеристик на кандидатов в кадровый резерв и определение направлений их подготовки должны выполняться с применением ряда методов и в определенном порядке.

Эффективность психосоциальной адаптации молодых специалистов к условиям деятельности в УВО во многом предопределяется степенью соответствия социально-психологических качеств личности молодого человека и модели специалиста, которая формируется с учетом выполнения квалификационных требований конкретной специальности (должности).

При кадровых перемещениях руководителей УВО наряду с психофизиологическими процедурами должны анализироваться их деятельность, профессиональные знания, навыки, умения [9].

Оценка деловых и личных качеств работника, составление характеристик на кандидатов в кадровый резерв и определение направлений их подготовки должны выполняться с применением установленных методов и в определенном порядке.

В психологической работе с кадровым резервом руководителей УВО должны сочетаться, дополняться и последовательно сменяться такие направления психологической практики, как диагностика, формирование и развитие.

Непрерывное психологическое сопровождение должно осуществляться целенаправленно с учетом соответствующей модели должности, уровня профессионального образования, практического опыта и происходящих процессов реформирования государственного управления в данной области.

Изучение вопроса психологического обеспечения работы с кадровым резервом, не являющегося ранее предметом специального исследования, позволило получить достаточно полную картину участия психологов в работе с кадровым резервом УВО и выявить имеющиеся проблемы.

Список использованных источников

1. *Зенкевич, А. Г.* Психологическое обеспечение работы с кадровым резервом руководителей учреждения высшего образования (на примере УО «Белорусский государственный университет транспорта»): автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03 / Зенкевич Александр Георгиевич; БГУ. – Минск, 2021. – 26 с.

2. *Зенкевич, А. Г.* Психологическое обеспечение работы с кадровым резервом руководителей учреждения высшего образования: [монография] / А. Г. Зенкевич, Т. В. Ка-

зак; М-во трансп. и коммуникаций Респ. Беларусь, Белорус. гос. ун-т трансп. – Гомель: БелГУТ, 2024. – 167 с.

3. *Парсонс, Т.* Теоретическая социология / Т. Парсонс. – Москва: Книж. дом «Университет», 2002. – Ч. 2. – 424 с.

4. *Парсонс, Т.* Социальная система / Т. Парсонс. – Москва: Академ. проект, 2018. – 529 с.

5. О работе с руководящими кадрами в системе государственных органов и иных государственных организаций: Указ Президента Респ. Беларусь, 26 июля 2004 г., № 354 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2004. – № 1/5712.

6. Об утверждении квалификационного справочника должностей служащих: постановл. М-ва труда Респ. Беларусь, 28 апр. 2001 г., № 53 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2012. – № 8/25813.

7. *Дубинко, Н. А.* Образ управления в системе психической регуляции деятельности руководящих кадров / Н. А. Дубинко. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2019. – 214 с.

8. *Карпов, А. А.* Структурно-функциональная организация метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03 / Карпов Александр Анатольевич; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2019. – 49 с.

9. *Карпов, А. А.* Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности / А. А. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 2016. – 208 с.

10. *Беликова, Д.* Управление кадровым резервом в России и за рубежом / Д. Беликова // Кадровик. – 2013. – № 7. – С. 96–102.

11. *Сосков, В. И.* Управление персоналом организации / В. И. Сосков. – Москва: КноРус, 2013. – 512 с.

12. *Бегун, В.* Образование в России / В. Бегун, Г. Ляйкауф. – Москва: Флинта, 2001. – 112 с.

(Дата подачи: 17.02.2025 г.)

Ю. В. Капанец, Т. Е. Черчес

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

Y. Kapanets, T. Cherches

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 159.923.2

САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

SELF-ESTEEM AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

В статье представлены результаты изучения роли самооценки в профессиональной успешности студентов-психологов. В качестве критериев профессиональной успешности рассматриваются характеристики профессиональной направленности и профес-

сиональной идентичности. Представлен качественный анализ результатов и выявлены статистически значимые взаимосвязи изучаемых параметров, что свидетельствует о том, что уровень самооценки играет важную роль в профессиональной успешности будущих психологов.

Ключевые слова: самооценка; профессиональная деятельность; профессиональная направленность; профессиональная идентичность; профессиональная успешность.

The article presents the results of studying the role of self-esteem in the professional success of psychology students. The characteristics of professional orientation and professional identity are considered as criteria of professional success. The qualitative analysis of the results is presented and statistically significant interrelationships of the studied parameters are revealed, which indicates that the level of self-esteem plays an important role in the professional success of future psychology students.

Keywords: self-esteem, professional activity; professional orientation; professional identity; professional success.

В современном обществе самооценка играет важную роль в становлении человека как личности, его социальной адаптации, регулировании поведения и решении проблем. Адекватная самооценка помогает человеку быть уверенным в своих целях, а также указывает на широту профессиональных планов. Самооценка считается основным звеном произвольной саморегуляции, устанавливает направленность и степень активности человека, его подход к обществу, людям, самому себе; обозначается в свойстве значимой детерминанты абсолютно всех конфигураций и разновидностей работы и социального действия человека.

Профессиональная самооценка является одним из важнейших психологических факторов для становления и развития своей профессиональной деятельности. Она отражает представления человека в том, насколько его профессиональные и личностные качества будут способствовать его благоприятному направлению в профессиональной деятельности. Наиболее благоприятная – это высокая самооценка своих возможностей и способностей. Однако не стоит путать высокую самооценку с завышенной, так как преувеличение своих возможностей может привести к чрезмерным претензиям. Низкая самооценка также влияет на профессиональную деятельность негативно, поскольку подразумевает нерешительность человека в своих силах, недооценивание своих навыков и умений.

Одним из основных факторов развития профессионализма в деятельности является профессиональная самооценка. Формирование и развития самооценки в профессиональной деятельности, которая в последующем, будет устанавливать позицию человека в трудовой и социальной сферах, является основой для развития профессиональной карьеры.

Профессиональная самооценка – оценка человеком самого себя как специалиста, своих профессиональных качеств и способностей, своего места в профессиональной среде [1, с. 389–392].

Важная особенность профессиональной самооценки заключается в том, что он дает направление процессу саморегулирования профессионального

становления человека. Таким образом, уровень самооценки в профессиональной деятельности является одним из ключевых факторов успешности профессиональной деятельности.

Факторы, указывающие на адекватную профессиональную самооценку:

- профессиональная идентичность;
- ценностные ориентации;
- привлекательность профессиональной деятельности [2, с. 82–86].

Профессиональная самооценка является ключевым фактором, который способствует достижению профессиональной успешности.

В качестве критериев профессиональной успешности в данном исследовании выступают профессиональная направленность и профессиональная идентичность. Профессиональная направленность включает в себя определение и реализацию личных целей, задач, связанных с конкретной профессией, и является признаком того, насколько человек заинтересован и мотивирован достигать успеха в своей сфере деятельности. Высокая профессиональная направленность способствует развитию необходимых навыков и компетенций, а также повышает уверенность в своих возможностях и достижениях.

Профессиональная идентичность обсуждается в психологии как «сложный интегративный психологический феномен», как «ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития», как осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней и т. д. [3, с. 86–95].

Критериями успешного процесса становления профессиональной идентичности являются:

1. Положительная самооценка, как показатель восприятия себя, исполнение социальной значительности в качестве субъекта профессиональной деятельности.
2. Академическая успешность и успеваемость.
3. Положительное отношение к профессиональной деятельности на производственных практиках.
4. Удовлетворенность выполнением профессиональных задач.

Проблема роли самооценки в успешности профессиональной деятельности нашла свое отражение в работах С. Л. Рубинштейна, Т. Шибутани и др. Исследования, проведенные отечественными и зарубежными учеными, обнаружили непосредственную взаимозависимость успешности профессиональной деятельности со степенью самооценки человека [4, с. 194–199].

Л. Н. Корнеева утверждает, что успешная профессиональная деятельность во многом зависит от влияния самооценки. Уровень самооценки оказывает огромное влияние на выполнение поставленных задач и целей. Адекватная самооценка указывает на степень несоответствия между уров-

нем притязаний и уровнем профессиональной деятельности, нормальную эмоциональную реакцию на итог деятельности. Завышенная самооценка делает акцент на переоценке собственных сил, т. е. человек может идти на риск, не видя критичности в исходной ситуации, цель такого поведения – не понизить свой уровень собственного достоинства. Заниженная самооценка оказывает отрицательное влияние, приводит к боязни брать на себя ответственность и выполнять поставленные цели и задачи, выбирая меньшее из зол. Неадекватная самооценка ставит в тупик развитие индивидуальности личности в профессиональной деятельности [5, с. 13–23].

В качестве гипотезы нашего исследования было выдвинуто следующее предположение: самооценка личности является фактором успешности профессиональной деятельности, поскольку существует взаимосвязь между самооценкой и такими характеристиками успешности профессиональной деятельности, как профессиональная направленность и профессиональная идентичность.

Для изучения самооценки личности в качестве фактора успешности в профессиональной деятельности нами были использованы следующие методики: 1) Методика исследования самооценки личности С. А. Будасси – для определения уровня самооценки личности; 2) «Методика диагностики уровня профессиональной направленности студентов» Т. Д. Дубовицкой; 3) «Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов» У. С. Родыгиной.

Исследование проводилось на базе Института психологии БГПУ им. Максима Танка. В исследовании приняли участие 60 студентов 2–3-го курсов дневной формы получения образования.

Исследования уровня самооценки личности студентов при помощи методики «Методика исследования самооценки личности по Будасси» отражены на рис. 1.

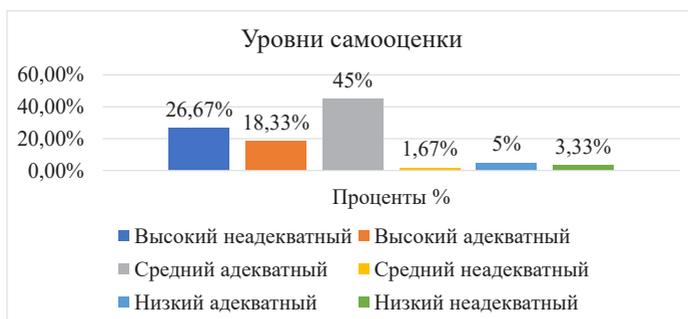


Рис. 1. Распределение студентов-психологов по уровням самооценки

На основании полученных данных можно сделать вывод, что у 45 % будущих психологов представлен средний адекватный уровень самооценки.

Им свойственна здравая критика и правильное соотношение собственных сил с целями разной степени серьезности и с запросами окружающих. Адекватная самооценка дает ощущение внутренней гармонии и стабильности. В целом адекватная самооценка ведет к достижению успешности в профессиональной сфере, обществе и межличностных отношениях, открытости для обратной связи, что ведет к приобретению положительных жизненных навыков и опыта. Высокий неадекватный уровень самооценки наблюдается у 26,67 % респондентов. Люди с такой самооценкой гипертрофированно оценивают свои достоинства. Такие качества личности, как достоинство, гордость, самолюбие, перерождаются в высокомерие, тщеславие, эгоцентризм. Неадекватная самооценка своих возможностей и чрезмерно завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность. Формирование лишней самоуверенности может выступать последствием соответственного стиля обучения в семье и школе. Незаслуженные похвалы и поощрения содействуют выработыванию у такого человека сознания исключительности, искаженного представления о личных возможностях, предвзятой оценки итогов своей деятельности.

18,33 % студентов показали высокий адекватный уровень самооценки. Эта группа людей находится почти на том же уровне, что и группа с высокой неадекватной самооценкой. Отличие лишь в меньшей степени самоуверенности и эгоцентризма, но все же они не склонны к самоанализу. В совокупности с некритичностью мышления, недисциплинированностью, отсутствием необходимого самоконтроля это ведет к принятию ошибочных решений и осуществлению рискованных поступков.

Количество будущих психологов с низким адекватным уровнем самооценки составляет 5 %. Они ставят перед собой более низкие цели, нежели те, которые могут достигнуть, гиперболизируя значимость неудач. При заниженной самооценке человек характеризуется другой крайностью, противоположной самоуверенности, – излишней закомплексованностью в себе. Неуверенность, часто объективно необоснованная, представляется постоянным качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности».

Из всего числа студентов 3,33 % показали низкий уровень неадекватной самооценки. Такие люди слишком заикливаются на своих неприятностях, раздувая их роль в своей жизни. Они чрезмерно требовательны к себе, чрезмерно самокритичны, замкнуты, завистливы, подозрительны, мстительны и жестоки, часто мнят себя неудачниками и не замечают своих успехов, вследствие чего не могут правильно оценить свои лучшие качества.

Самый низкий процент студентов-психологов (1,67 %) имеют средний неадекватный уровень самооценки. Респонденты с данным показателем характеризуются следующими особенностями: оценивание себя в среднем значении у человека далеко от объективного, то есть человек не здраво осознает свои сильные и слабые стороны, не знает возможности и потребности,

искаженно определяет внутренний потенциал. Они часто не могут совершенствоваться из-за адекватной оценки своей внутренней компетентности.

Результаты исследования, полученные с помощью «Методики диагностики уровня профессиональной направленности студентов» Т. Д. Дубовицкой, представлены на рис. 2.



Рис. 2. Соотношение количественных показателей распределения студентов-психологов по уровням профессиональной направленности

На рис. 2 можно увидеть, что 88 % студентов-психологов имеют средний уровень профессиональной направленности, которая означает несформированную мотивацию выбора профессии, такие студенты имеют неясное представление о своей будущей профессиональной деятельности. Они самостоятельны и инициативны в процессе учебно-производственной деятельности, имеют твердые жизненные установки на профессию, но не могут определиться, какую профессию им все-таки выбрать.

У 7 % студентов выявлен высокий уровень профессиональной направленности, что говорит о готовности к профессиональной деятельности. У этих студентов наблюдается сформированная мотивация к выбору профессии, выражающаяся в инициативности выбора профессии, наличии обоснованного плана профессионального самоопределения, соответствии интересов и потребностей склонностям и способностям.

Низкий уровень профессиональной направленности выявлен у 5 % студентов. Это свидетельствует о том, что студент вынужденно учится по специальности «Психология»; поступление в учебное заведение обусловлено не интересом к будущей профессии и желанием работать по получаемой специальности, а другими причинами, например, подчинением требованиям родителей, близостью к дому и др.; студент не видит ничего хорошего для себя в своей будущей профессии; приобретаемая профессия ему малоинтересна; при возможности хочет сменить профессию, получить другую специальность и работать по ней.

Изучение профессиональной идентичности студентов-психологов проводилось с помощью методики «Опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов» У. С. Родыгиной. Результаты обработки данной методики отображены на рис. 3.



Рис. 3. Соотношение шкалы «эмоционального отношения к профессии» и шкалы «степени вовлеченности в процесс профессионального развития»

Анализируя распределение результатов исследования профессиональной идентичности, можно отметить, что 10 % студентов с активной позицией к профессии «Психолог» испытывают положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в данной профессии.

23,33 % будущих психологов обладают положительными эмоциями к выбранной профессии, но в то же время занимают нейтральную позицию по шкале «вовлеченность в процесс профессионального развития». По этой же шкале у 13,33 % студентов выявлены отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии.

Позицию пассивного отношения студента к приобретаемой профессии имеют 26,67 % респондентов, но следует отметить, что у них выражены положительные эмоции к приобретаемой профессии. 18,33 % студентов с пассивной позицией испытывают отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии.

Таким образом, можно говорить о том, что, несмотря на преобладания позитивных эмоций касательно будущей профессии, профессиональная идентичность у некоторых студентов сформировалась еще не в полной мере.

Для проверки гипотезы, согласно которой самооценка личности является фактором успешности профессиональной деятельности, поскольку существует взаимосвязь с самооценкой и такими характеристиками успешности профессиональной деятельности, как профессиональная направленность и профессиональная идентичность, нами был проведен статистический анализ полученных в исследовании данных с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Значимые корреляционные связи между показателями самооценки и такими характеристиками успешности профессиональной деятельности, как

профессиональная направленность и профессиональная идентичность, представлены в таблице.

Таблица

Статистическая достоверность взаимосвязи показателей самооценки и характеристиками профессиональной успешности

Уровни значимости связи профессиональной направленности, самооценки и профессиональной идентичности у будущих психологов				
		Самооценка личности	Шкала эмоциональности	Шкала активности
Профессиональная направленность	Коэффициент корреляции	,103	,235	,294*
	Знч. (2-сторон)	,433	,070	,022
	N	60	60	60
Уровни значимости связи профессиональной направленности, самооценки и преобладания осознанной пассивности профессиональной идентичности у будущих психологов				
		Профессиональная направленность	Самооценка личности	Профессиональная эмоциональность
Профессиональная направленность	Коэффициент корреляции		,179	,464**
	Знч. (2-сторон)		,345	,010
	N		30	30
Уровни значимости связи профессиональной направленности, самооценки и преобладания осознанной активности профессиональной идентичности у будущих психологов				
		Профессиональная направленность	Самооценка личности	Профессиональная эмоциональность
Осознанная активность	Коэффициент корреляции	,494**	,037	,165
	Знч. (2-сторон)	,006	,845	,385
	N	30	30	30
Самооценка личности	Коэффициент корреляции			,481**
	Знч. (2-сторон)			,007
	N			30

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что существуют:

- значимая взаимосвязь между профессиональной направленностью и шкалой активности ($r_s = ,294$ при $p = ,022$);
- значимая взаимосвязь между профессиональной направленностью и профессиональной эмоциональностью ($r_s = ,468$ при $p = ,010$);
- значимая взаимосвязь между осознанной активностью и профессиональной направленностью ($r_s = ,494$ при $p = ,006$);
- значимая взаимосвязь между самооценкой личности и профессиональной эмоциональностью ($r_s = ,481$ при $p = ,007$).

По результатам исследования можно сделать вывод, что существует значимая корреляционная связь между осознанной активностью и профессиональной направленностью. Те студенты, которые имеют активную осознанность касательно будущей профессии и уверены в том, что выбранная специальность поможет им самосовершенствоваться, обладают высоким уровнем профессиональной направленности.

Уровень профессиональной направленности, т. е. готовность студентов к профессиональной деятельности не взаимосвязан с уровнем самооценки.

Выявлена значимая корреляционная связь самооценки и профессиональной эмоциональности как компонента профессиональной идентичности. Поскольку профессиональная идентичность является критерием профессиональной успешности личности, можно сделать вывод о частичном подтверждении гипотезы, выдвинутой в нашем исследовании.

Следовательно, эмпирически подтверждена гипотеза о том, что самооценка личности является фактором успешности профессиональной деятельности, поскольку существует взаимосвязь между самооценкой и отдельными характеристиками успешности профессиональной деятельности.

Полученные данные могут быть использованы для оптимизации образовательного процесса на разных курсах обучения. На основе результатов исследования рекомендуется вносить изменения в образовательные программы, направленные на повышение уровня осознанной активности и профессиональной направленности студентов. Это поможет улучшить качество подготовки будущих специалистов и повысить их профессиональную успешность.

Список использованных источников

1. Улябаева, Г. Ш. Самооценка – что это такое: понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки / Г. Ш. Улябаева, Д. М. Шакирова // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5 – С. 389–392.
2. Дубовицкая, Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – Т. 9. – № 2. – С. 82–86.
3. Абдуллаева, М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 86–95.
4. Швецова, В. А. Особенности профессионального самосознания современных студентов / В. А. Швецова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 6. – С. 194–199.

5. Кораблина, Е. П. Формирование психологической готовности студентов к выполнению профессиональной роли / Е. П. Кораблина // Психология. – 2012. – № 3. – С. 13–23.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

А. А. Кашевар

Белорусский государственный университет, Минск

A. Kashevar

Belarusian State University, Minsk

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ, МОТИВАЦИИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕННЫМ И НОРМАЛЬНЫМ ПИЩЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

FEATURES OF SELF-REGULATION OF BEHAVIOR, MOTIVATION AND RESILIENCE IN STUDENTS WITH IMPAIRED AND NORMAL EATING BEHAVIOR

В статье раскрывается сущность понятия расстройство пищевого поведения. Представлены результаты сравнительного исследования особенностей саморегуляции поведения, мотивации достижения успеха и жизнестойкости у студентов с нарушенным и нормальным пищевым поведением.

Ключевые слова: нарушение пищевого поведения; саморегуляция; мотивация; жизнестойкость; факторы; расстройство; студенты.

The article reveals the essence of the concept of eating disorder. The results of a comparative study of the features of self-regulation of behavior, motivation for success and resilience in students with impaired and normal eating behavior are presented.

Keywords: eating disorders; self-regulation; motivation; resilience; factors; disorder; students.

В последние годы тема расстройств пищевого поведения (далее – РПП) все больше привлекает внимание исследователей. Согласно последним данным Национальной ассоциации по расстройствам пищевого поведения в 2023 году, не менее 9 % всего населения планеты имели РПП, что приравнивается к 70 миллион человек [1]. При этом международные исследования показывают, что лишь 5–15 % людей с РПП обращаются за помощью. Это показывает, что число лиц с РПП намного выше статистических показателей, так как около 75 % людей с данной проблемой не обращаются за профессиональной помощью.

Расстройство пищевого поведения – это психическое расстройство, характеризующееся негативными изменениями в эмоциональной, поведенческой и личностной сферах, для которого характерно наличие комплекса

поведенческих (ограничительное и очистительное поведение и др.), психопатологических (нарушение восприятия тела, сверхценной идеи и др.) и физиологических симптомов (потеря веса и др.) [1, с. 59].

Целью данного исследования было выявить особенности саморегуляции поведения, мотивации и жизнестойкости у студентов с нарушенным и нормальным пищевым поведением. В исследовании приняли участие 109 девушек юношеского возраста и возраста ранней взрослости, средний возраст которых составил 25 лет. С помощью методики EDI-2 (адапт. О. А. Скугаревский) выборка была поделена на две группы: 51 человек – лица с нарушенным пищевым (доклиническая форма) поведением (далее – НПП) и 58 человек – лица с нормальным (здоровым) пищевым поведением (далее – ПП). Стоит отметить, что 77 % опрошенных (84 чел.) указали, что минимум один раз в своей жизни придерживались диеты (не по медицинским показаниям, а с целью сбросить вес), а 50 % (55 чел.) – при эпизоде переедания использовали очистительные методы (рвота, слабительное/мочегонное, интенсивные тренировки), что подтверждает актуальность данного исследования.

Для оценки пищевого поведения испытуемых были использованы методики Шкала оценки пищевого поведения (ШОПП) (D. M. Garner, адапт. О. А. Скугаревский) [2, с. 41] и Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ). Исследуя рисунок можно сделать вывод, что для 73 % респондентов с НПП характерен высокий уровень «стремления к худобе», что говорит об их чрезмерной озабоченности своим весом, они большое внимание уделяют своей внешности, часто прибегают к попыткам снизить свой вес (похудеть). Шкала «булимии» показывает, что для 88 % испытуемых характерен высокий уровень проявления «булимического поведения» (приступы переедания и эпизоды очищения). Отсюда следует, что 78 % респондентов характеризуются высоким уровнем «неудовлетворенности телом»: их не устраивает внешний вид собственного тела, они воспринимают определенные участки своего тела как слишком толстые. В то время как шкала «интерцептивная некомпетентность» показала, что 53 % испытуемых с НПП на высоком уровне испытывают трудности в определении чувства голода и насыщения, что в свою очередь приводит как к недоеданию, так и перееданию. 69 % испытуемых имеют высокий уровень по шкале «неэффективность», что говорит об их сильном и тягостном ощущении одиночества, отсутствии ощущения безопасности и контроля на собственной жизнью. Также было установлено, что для 41 % опрошенных лиц с НПП характерен высокий уровень «перфекционизма», что говорит об их завышенных ожиданиях в отношении себя и своей деятельности, неумении прощать ошибки. Стоит отметить, что 37 % испытуемых имеют высокий уровень «недоверия в межличностных отношениях», что говорит об их дистанцированности от других людей, нежелании тесного контакта, проявляют настороженность в отношении других людей.

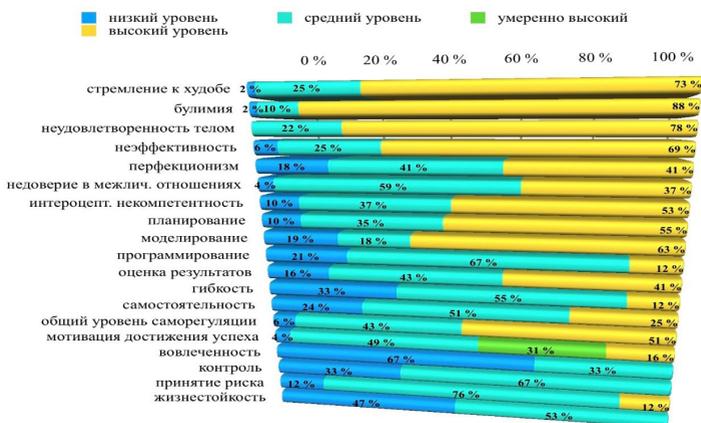


Рис. 1. Показатели по шкалам у лиц с нарушенным пищевым поведением

DEBQ показал, что испытуемые с НПП в сравнении с нормальным ПП характеризуются эмоциогенным ($3,19 \pm 0,89$), экстернальным ($3,37 \pm 0,8$) и ограничительным ($3,43 \pm 0,58$) пищевым поведением. Это показывает, что такие люди приступают к приему пищи под действием сильных эмоций, тем самым с помощью еды они помогают себе прожить эти эмоции, снизить их интенсивность, получить эмоциональную разрядку. Также у таких людей желание поесть возникает в ответ на внешний вид, форму, цвет, запах еды, компанию, а не на реальное чувство голода, они специально ограничивают себя в питании, с целью контроля или сброса веса.

В результате исследования саморегуляции с помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова) [3, с. 29–31] было выявлено, что для 35 % опрошенных с нарушенным ПП характерен высокий уровень «планирования», такие люди тщательно планируют свою деятельности, скрупулезно подходят к детализации действий для достижения своей цели. Более половины испытуемых (63 %) демонстрируют высокий уровень по шкале «моделирование»: способность выделять значимые действия и условия для достижения поставленных целей, умение в зависимости от внешних условий корректировать свои цели и программу действий. Стоит отметить, что 67 % респондентов характеризуются средним уровнем «программирования», что говорит об их способности продумывать свои действия, детализации разрабатываемых программ действий, однако такие люди не всегда способны гибко действовать в ситуации помех, из-за чего могут действовать импульсивно. Исследуя рис. 1, можно заметить, что для 41 % и 43 % лиц с НПП характерен высокий и средний уровни соответственно по шкале «оценивание результатов»: они способны аргументированно оценить результаты своей деятельности. Шкала «гибкости» показала, что

55 % опрошенных имеют средний уровень приспособляемости (33 % – низкий уровень), что вызывает затруднения для достижения поставленной цели в динамично измеряющихся условиях окружающей действительности. Также в результате исследования было выявлено, что для 51 % и 43 % опрошенных характерен высокий и средний уровни «самостоятельности» соответственно, что указывает на присущую автономность действий таких людей, они самостоятельно планируют и достигают поставленных целей, контролируют результаты своей деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что для лиц с НПП характерен средний уровень «саморегуляции» (51 %).

Для исследования мотивации достижения успеха была использована методика «Мотивация достижения успеха» (Т. Элерс). Исследуя рис. 1, можно утверждать, что для 16 % и 31 % опрошенных с НПП характерен высокий и умеренно высокий уровень мотивации успеха соответственно. Это говорит о том, что они в целом более активны, инициативны и настойчивы в достижении поставленных целей, для достижения высоких результатов собственной деятельности готовы преодолевать трудности, они исходят из внутренних мотивов и пробуждений, не опираясь на внешние стимулы.

Для исследования жизнестойкости был использован «Тест жизнестойкости С. Мадди» (адапт. Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова) [4, с. 52–62]. Исследуя рис. 1 можно заметить, что 67 % опрошенных с НПП демонстрируют низкий уровень «вовлеченности», что говорит о внутреннем ощущении отстраненности у таких лиц, отстраненности от происходящих вокруг событий. Также для более половины (67 %) респондентов характерен средний уровень контроля – они не чувствуют уверенности в собственных силах, им кажется, что любые излишние неоправданные усилия не приведут к достижению желаемого результата, однако если они четко видят результат своей деятельности, то готовы за него побороться. Стоит отметить, что ни для одного человека с НПП не характерен высокий уровень этих компонентов. По результатам исследования было установлено, что большая часть испытуемых (76 %) имеет средний уровень «приятия риска»: они могут пойти на рискованные действия при условии положительного для них исхода событий. Таким образом, для 47 % и 53 % лиц с НПП характерен низкий и средний уровни «жизнестойкости» соответственно, что указывает на их общую неспособность совладать со стрессовыми ситуациями, при возникновении ситуаций неопределенности и повышенного напряжения такие люди теряются, им сложно принимать решения, что может приводить к обострению уже имеющегося нарушения пищевого поведения (либо усугублению выраженности симптоматики).

В результате исследования лиц с нормальным пищевым поведением было установлено, что для 60 % опрошенных характерен средний уровень «стремления к худобе» и для 72 % – «неудовлетворенность телом». Данные результаты говорят о том, что такие люди не придают сверхценное значение

своему весу и форме, они в целом довольны своим телом, с целью незначительных корректировок внешнего вида используют «здоровые» стратегии поведения. Также было выявлено, что 65 % респондентов имеют низкий уровень по шкале «булимия» и 52 % – «интероцептивная некомпетентность», что указывает на высокую способность таких людей разграничивать сигналы голода и насыщения, что в свою очередь не приводит к эпизодам переедания с последующим очищением. В то время как 41 % опрошенных демонстрирует средний уровень «интероцептивной некомпетентности» – в целом у них нормализован сигнал голод-насыщение, однако в ситуациях повышенного стресса и напряжения могут длительное время не чувствовать голод, а при поглощении большого количества пищи не чувствовать насыщения.

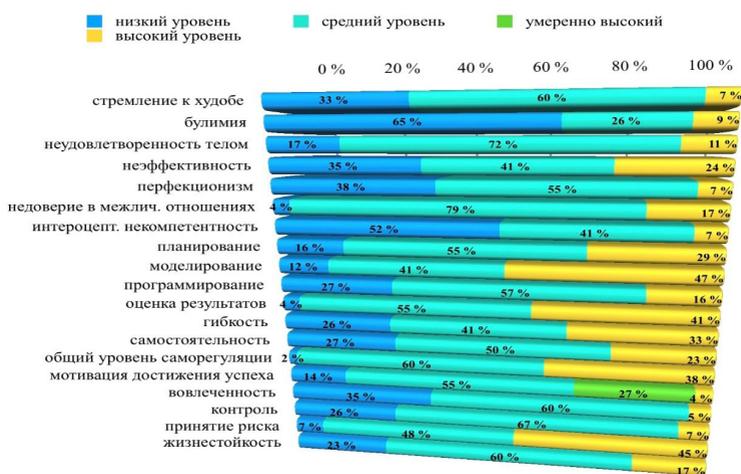


Рис. 2. Показатели по шкалам у лиц с нормальным пищевым поведением

Стоит отметить, что 45 % опрошенных имеют средний уровень и 35 % – низкий уровень по шкале «неэффективность», что говорит об их общей способности контролировать свою жизнь, они чувствуют себя в безопасности. Исследование такой черты, как перфекционизм, у лиц с нормальным ПП показало, что для 55 % характерен средний уровень, а для 38 % – низкий уровень перфекционизма, что свидетельствует об их адекватном оценивания результатов своей деятельности, умения видеть и прощать собственные ошибки, реально смотреть на мир и окружающую действительность, не стремясь к «совершенному идеалу» вещей. Шкала «недоверие в межличностных отношениях» показала, что 79 % опрошенных имеют средний уровень недоверия: они открыты, общительны, не избегают близких контактов с окружающими, но при возникновении каких-либо противоречий, сохраняют дистанцию.

Анализ полученных данных показал, что средний уровень «планирования» проявляется у 55 % опрошенных со здоровым ПП: у них хорошо развита потребность планировать свою деятельность, цели в данном случае детализированы, реалистичны, однако нередко подвержены смене и могут не до конца реализовываться. Для 47 % и 41 % респондентов характерны высокий и средний уровни «моделирования». Это говорит о способности анализировать условия достижения поставленных целей как в краткосрочной, так и долгосрочной перспективе, что позволяет достигать успешных результатов своей деятельности. Исследуя рис. 2, можно заметить, что чуть больше половины испытуемых (57 %) характеризуются средним уровнем «программирования», что указывает на потребность таких людей детально продумывать свои шаги, однако интенсивность этой потребности снижается в результате излишнего перенапряжения и истощения, что ведет к импульсивным действиям. При этом 55 % лиц со здоровым ПП имеют средний уровень «оценки результатов», в то время как 41 % – высокий уровень: они адекватно оценивают результаты своей деятельности исходя из внутренней системы оценивания, у них стабильная самооценка. Шкала «гибкости» показала, что 41 % и 33 % имеют средний и высокий уровни приспособляемости соответственно, что свидетельствует об их способности быстро адаптироваться под изменяющиеся внешние условия. Также стоит отметить, что половина лиц со здоровым ПП по шкале «самостоятельность» имеют средний уровень проявленности этого компонента саморегуляции: они автономны в планировании своей деятельности и организации работы, однако нередко им требуется взгляд со стороны, для большей убежденности в правильности своих решений. Таким образом, можно сделать вывод, что лица со здоровым пищевым поведением демонстрируют (высокий уровень – 38 %; средний уровень – 60 %) хорошую сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, они самостоятельны, гибки, детализировано и структурированно планируют свою деятельность.

Результаты исследования мотивации к успеху показали, что для 55 % и 27 % респондентов характерен средний и умеренно высокий уровень мотивации соответственно: такие люди стремятся достичь успеха в тех сферах жизни, которые представляют для них ценность; они менее инициативны и настойчивы. В результате исследования жизнестойкости лиц с нормальным ПП было установлено, что для более половины (60 %) испытуемых характерен средний уровень «вовлеченности»: предпочитают действовать, не получая особого удовольствия. В то время как большая половина опрошенных (67 %) демонстрирует средний уровень «контроля», при котором они не имеют четкой убежденности в собственных силах, что могут влиять на результат собственной деятельности и окружающую действительность. Для 45 % респондентов присущ высокий уровень «принятия риска»: такие люди готовы пойти на риск для достижения успеха, заведомо зная о последстви-

ях. Таким образом, можно утверждать, что большая половина опрошенных лиц с нормальным пищевым поведением (60 %) характеризуется средним уровнем «жизнестойкости».

В результате эмпирического исследования среди выборки девушек с нарушенным и нормальным пищевым поведением были установлены статистически значимые различия по 17 шкалам. Полученные результаты по шкалам «стремление к худобе» ($U = 299$ при $p = 0,00$), «булимия» ($U = 159,5$ при $p = 0,00$), «неудовлетворенность телом» ($U = 365,5$ при $p = 0,00$) и «интерцептивная некомпетентность» ($U = 508$ при $p = 0,00$) указывают на то, что девушки с нарушенным пищевым поведением в большей степени сконцентрированы на внешнем виде, чрезмерно беспокоятся о собственной внешности и весе, принимают попытки похудеть, прибегают к очистительным процедурам, испытывают сложности в распознавании сигналов голод-насыщение. Результаты исследования по шкалам «неэффективность» ($U = 566,5$ при $p = 0,000000$) и «перфекционизм» ($U = 826$ при $p = 0,000054$) показали, что девушки с НПП в отличие от девушек с нормальным ПП сильнее чувствуют неспособность контролировать собственную жизнь, им присуще чувство одиночества, также они предъявляют к себе и своей жизни завышенные требования и не способны прощать себе недостатки.

В силу того, что в исследовании принимали участие девушки с нормальным и нарушенным типом пищевого поведения, были обнаружены статистически значимые различия по шкалам «эмоциогенное ПП» ($U = 563$ при $p = 0,00$), «экстернальное ПП» ($U = 187$ при $p = 0,00$) и «ограничительное ПП» ($U = 421,5$ при $p = 0,00$).

Также стоит отметить, что результаты эмпирического исследования показали статистически значимые различия у студентов с НПП и нормальным ПП по шкале «планирование» ($U = 1017,5$ при $p = 0,004767$), что указывает на индивидуальную способность девушек с НПП выдвигать и удерживать собственные цели, детально планировать свою деятельность. Результаты по шкале «моделирование» ($U = 1006,5$ при $p = 0,003837$) показывают, что девушки с нормальным ПП в отличие от девушек с нарушением обладают индивидуальной развитостью представлений о внешних и внутренних условиях достижения целей, ближайших и отдаленных перспектив. Шкала «гибкость» ($U = 1083$ при $p = 0,015893$) показывает, что девушки с нормальным ПП в отличие от девушек с НПП в большей степени способны подстраиваться под внешние условия, вносить корректировки в систему саморегуляции.

Результаты шкалы «мотивация к достижению успеха» ($U = 1080,5$ при $p = 0,015101$) указывают на то, что девушки с НПП сильнее нацелены на достижение успеха, они много работают для достижения поставленной цели, готовы делать все возможное и невозможное, чтобы добиться успеха в своей деятельности (в том, чего они хотят). Статистически значимые результаты по шкалам «вовлеченность» ($U = 840$ при $p = 0,000079$), «кон-

троль» ($U = 1108,5$ при $p = 0,024031$), «принятие риска» ($U = 935,5$ при $p = 0,000841$) и «жизнестойкость» ($U = 908$ при $p = 0,000447$) указывают на то, что девушки с нормальным ПП в стрессовых ситуациях проявляют большую жизнестойкость в сравнении с девушками с НПП.

Таким образом, можно сделать вывод, что существуют значимые различия саморегуляции поведения, мотивации и жизнестойкости у студентов с нарушенным и нормальным пищевым поведением. Стоит отметить, что так как возрастные границы встречаемости нарушений пищевого поведения размыты, особую категорию составляют девушки-студентки. Наличие у них НПП может негативно влиять на успеваемость, отсюда следует, что преподаватели и кураторы в учреждениях образования при обнаружении у своих подопечных признаков НПП, особенностей в поведении должны обращаться за помощью и более детальной диагностикой к психологу, так как сами студенты не в состоянии объективно оценить все состояние и вовремя обратиться за помощью, что может привести к усугублению симптоматики. Полученные данные исследования могут помочь специалистам в области лечения РПП в разработке дополнительных программ и методов лечения, которые будут направлены на коррекцию текущего состояния и профилактику ухудшения симптоматики.

Список использованных источников

1. *Кашевар, А. А.* Факторы формирования и развития нарушений пищевого поведения у студентов / А. А. Кашевар, Е. С. Макеева // Вестник МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2024. – № 2 (46). – С. 58–66.
2. Русскоязычная адаптация методики «Шкала оценки пищевого поведения» / О. А. Ильчик, С. В. Сивуха, О. А. Скугаревский, С. Суихи // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология, 2011. – №1. – С. 39–50.
3. *Моросанова, В. И.* Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – Москва: Когито-Центр, 2015. – 304 с.
4. *Леонтьев, Д. А.* Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.

(Дата подачи: 24.02.2025 г.)

Е. Р. Кежун

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно

E. Kezhun

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno

УДК 373.015.323

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ

STRUCTURAL AND COMPREHENSIVE FEATURES OF THE PROFESSIONAL SUBJECTIVITY OF FUTURE DOCTORS

В статье подняты вопросы совершенствования психологической подготовки медицинских кадров. Обосновывается, что прогрессивный вектор процесса личностного развития будущего врача обеспечивают ресурсы самодетерминации, составляющие профессиональную субъектность. Представлены результаты эмпирического исследования на выборке студентов лечебных специальностей по проверке авторской модели профессиональной субъектности; раскрыты ее факторная структура и содержание наиболее весомых факторов. Обосновывается необходимость организации психологического сопровождения процесса развития профессиональной субъектности у будущих врачей с учетом полученных эмпирических данных.

Ключевые слова: профессиональная субъектность; самодетерминация; факторная структура профессиональной субъектности студентов – будущих врачей.

Issues of improving the psychological preparations of the medical personnel are raised in the article. It is substantiated that the progressive vector of the process of personal development of the future doctor ensures the resources of self-determination, which constitute professional subjectivity. The results of an empirical study on the sample of students of medical specialties to verify the author's model of professional subjectivity are presented; its factor structure and content of the most significant factors are disclosed. The need to organize the psychological support of the process of development of professional subjectivity in future doctors, taking into account the obtained empirical data, is substantiated.

Keywords: professional subjectivity; self-engineering; The factor structure of the professional subjectivity of students – wound doctors.

Борьба мирового сообщества с пандемией COVID-19 и ее последствиями показала высокую актуальность вопросов психологической подготовки медицинских кадров в системе высшего профессионального образования. Необходимым видится уточнение и изменение содержания образовательных стандартов и соответствующих им учебных планов и программ, направленных на формирование как специальных, так и социально-личностных компетенций будущего врача, которому система здравоохранения доверяет выполнение задач по сохранению здоровья и борьбе с болезнями у населения. Следует констатировать, что до настоящего времени развитию

личностной готовности студентов к профессиональной врачебной деятельности отводится еще недостаточно внимания, ограничиваясь введением нескольких психологических дисциплин в учебные планы по специальности «лечебное дело». Нередко в рамках этих учебных курсов психологическое знание остается для студентов-будущих врачей внешним, неосмысленным, а потому не стимулирующим к рефлексивно-смысловой активности по преодолению противоречий профессионального становления и формирования профессиональной идентичности [1].

Процесс личностно-профессионального развития студента в период обучения в медицинском университете подразумевает актуализацию отношения студента к себе, другим и к миру на новом уровне: к себе – как к субъекту врачебной деятельности, к другим – как к пациентам и коллегам, к миру – как формирование системы установок о здоровье и болезни, разделении ответственности врача и пациента в ходе лечения и профилактики заболеваний, об этических проблемах, с которыми сталкивается носитель врачебной профессии. Происходит включение студента в медицинский коллектив посредством практик в учреждениях здравоохранения, «примерка» будущей профессиональной роли, знакомство с профессиональными нормами и их реализацией в конкретных условиях труда, становление образа профессии и образа профессионала, осознанная идентификация студента с выбранной профессией.

При всей значимости многих переменных внешнего мира, задающих контур образования и становления будущего врача, прогрессивный вектор процесса личностно-профессионального развития возможен лишь при сформированных у студента «рычагах» самодетерминации [2]. Свойства, позволяющие осуществлять самодетерминацию и саморазвитие деятеля внутри реализуемой деятельности принято рассматривать в концепции профессиональной субъектности [3]. К таковым относят положительное развитое профессиональное самоотношение, рефлексивность и целеполагание, внутреннюю мотивацию деятельности, саморегуляцию эмоциональных состояний [4; 5].

Профессиональная субъектность будущих врачей нами рассматривается как внутриличностный ресурс, обеспечивающий саморегуляцию процесса профессионально-личностного становления и позволяющий эффективно преодолевать внешние и внутренние противоречия, возникающие у студента-медика в процессе освоения учебно-профессиональной деятельности. По итогу анализа существующих моделей субъектности специалистов разных сфер деятельности нами сконструирована авторская концептуальная модель профессиональной субъектности, специфичная для будущих врачей.

Профессиональной субъектностью студентов лечебных специальностей представляет собой единство компонентов: 1) мотивационно-смыслового, 2) регулятивно-деятельностного; 3) оценочно-рефлексивного; 4) социально-

этического. Первый блок представлен личностным смыслом и мотивацией учебно-профессиональной деятельности в медицинском университете; второй – моделированием, программированием, целеполаганием, контролем, оценкой и коррекцией результатов учебно-профессиональной деятельности. Третий блок включает парциальные самооценки профессионального роста и успешности и глобальную самооценку себя как субъекта будущей врачебной деятельности; четвертый – социально-нравственные аттитюды, отражающие отношение будущего врача к системе здравоохранения, к сущности болезни и здоровья, к пациентам и коллегам, к медицинскому труду.

Для подтверждения или опровержения теоретико-методологических положений, лежащих в основе концептуальной модели профессиональной субъектности, специфичной для будущих врачей, нами проведено эмпирическое исследование.

Цель исследования – определить структурно-содержательные характеристики профессиональной субъектности будущих врачей. Эмпирическое исследование было проведено в 2024 году на базе учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет». В тестировании приняли добровольное анонимное участие 160 студентов лечебного факультета третьего курса, из них 104 респондента женского пола и 56 – мужского.

Для диагностики студентов – будущих врачей использовались: опросник «Шкалы академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) [6], опросник осознанной регуляции учебной деятельности студентов» (П. Р. Галузо, К. В. Карпинский) [2], опросник профессионального самоотношения (К. В. Карпинский, А. М. Колышко) [7], опросник «Шкала аттитюдов к здравоохранению» (С. Л. Бойко, К. В. Карпинский) [8].

Сводная матрица диагностических данных обрабатывалась с помощью одного из вариантов процедуры факторного анализа – метода главных компонент. Осуществлялось вращение результирующей нормированной матрицы методом «Varimax normalized». Число факторов определялось согласно способу, основанному на учете суммы вкладов первых, наиболее весомых факторов, в описываемую дисперсию [9]. Были выделены пять главных факторов (таблица 1); чей суммарный вклад объясняет 72,7 % общей дисперсии изучаемого интегративного свойства (профессиональная субъектность будущих врачей).

Таблица 1

Доли дисперсии профессиональной субъектности будущих врачей, объясняемой главными компонентами (факторами)

Показатели	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Proportion Var	0,282	0,164	0,113	0,095	0,073
Cumulative Var	0,282	0,446	0,559	0,654	0,727

Проанализируем матрицу весов полученных переменных для каждого фактора в структуре профессиональной субъектности будущих врачей (таблица 2).

Ориентируясь на переменные, вошедшие в состав главных компонент (факторов), для последних были разработаны следующие названия: фактор 1 – «Осмысленность, внутренняя мотивация учебной деятельности и саморегуляция профессионального развития»; фактор 2 – «Негативное отношение к себе как субъекту профессионального развития»; фактор 3 – «Позитивное отношение к себе как к субъекту профессионального развития»; фактор 4 – «Отношение к деятельности врача и сфере здравоохранения»; фактор 5 – «Бесмысленность, внешняя мотивация учебной деятельности и профессионального развития». Процедура семантического анализа факторной структуры профессиональной субъектности будущих врачей предусматривала рассмотрение наиболее весомых конструкторов, имеющих значения факторных нагрузок не менее 0,5.

Таблица 2

Факторная структура профессиональной субъектности будущих врачей

Показатели	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Познавательная мотивация	0,840	0,178	0,088	-0,040	0,002
Мотивация достижения	0,702	0,162	0,253	-0,102	-0,018
Мотивация саморазвития	0,824	0,089	0,127	-0,014	0,153
Мотивация самоуважения	0,536	-0,052	0,090	-0,095	0,556
Интроецированная мотивация	0,137	-0,132	0,002	-0,025	0,835
Экстернальная мотивация	-0,409	-0,203	-0,086	0,090	0,691
Амотивация	-0,714	-0,156	0,014	0,118	0,365
Понимание жизненного смысла учебной деятельности	0,726	0,181	0,091	-0,070	-0,102
Целеполагание учебной деятельности	0,563	0,404	0,261	-0,064	0,076
Моделирование учебной деятельности	0,542	0,414	0,260	0,199	-0,130
Прогнозирование учебной деятельности	0,598	0,312	0,365	0,105	-0,151
Планирование учебной деятельности	0,525	0,394	0,004	0,158	0,184
Программирование учебной деятельности	0,546	0,466	-0,038	0,146	0,267
Контроль учебной деятельности	0,508	0,362	0,233	0,086	0,119
Оценка результатов учебной деятельности	0,571	0,316	0,185	-0,008	-0,030
Коррекция учебной деятельности	0,540	0,416	0,225	-0,033	0,057
Принятие решений в учебной деятельности	0,353	0,221	0,010	0,450	0,029
Общий уровень регуляции в учебной деятельности	0,699	0,405	0,206	0,113	0,078
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	-0,372	-0,713	-0,096	0,278	0,204

Показатели	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Самоуверенность в профессии	0,184	0,164	0,811	-0,011	0,009
Самопривязанность в профессии	0,032	0,243	0,778	0,021	-0,029
Самообвинение в профессии	-0,019	-0,746	-0,130	0,273	0,304
Саморуководство в профессии	0,290	0,401	0,701	-0,029	-0,087
Самооценка личного роста	0,538	0,180	0,595	-0,070	-0,094
Самоуничижение в профессии	-0,277	-0,799	-0,115	0,308	0,266
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	-0,017	-0,477	0,746	0,273	0,210
Стоический аттитюд	0,104	0,013	0,065	0,587	0,131
Антибюрократический аттитюд	-0,194	-0,167	0,070	0,667	-0,083
Деонтологический аттитюд	-0,180	-0,156	-0,066	0,630	-0,078

Фактор 1 объясняет 28,2 % дисперсии изучаемого конструкта (профессиональной субъектности) и отражает личный смысл учебно-профессиональной деятельности, выраженный в мотивации саморазвития и достижения успеха в лечебной практике, задающих внутренние «рычаги» саморегуляции процесса профессионального становления посредством планирования, текущего контроля и оценки результатов.

Фактор 2, описывающий до 16,4 % дисперсии признака, отражает конфликтные и негативные смыслы «Я» студентов врачебной специальности в будущей профессии, выраженные в самоуничижении, самообвинении себя как ее деятеля. Фактор демонстрирует внутреннюю противоречивость наличных личностных свойств студентов-медиков с востребованными в профессии врача, где индивидуальное свойство препятствует успешной подготовке к реализации задач в профессиональном труде.

Фактор 3 (объясняет 11,3 % дисперсии) характеризует положительно окрашенные смыслы «Я» студентов врачебной специальности в будущей профессии, выраженные в самопривязанности, самоуважении, самооценке личного роста, интегрированном показателе оптимального профессионального самоотношения. В факторе отражены рефлексивные оценки возникающих или усиливающихся личностных качеств в процессе освоения области медицинских знаний и компетенций, которые студенты воспринимают как значимые ресурсы и для врачебной практики, и для иных сфер жизнедеятельности.

В факторе 4, описывающий до 9,5 % дисперсии исследуемого массива данных, представлены социальные установки будущих врачей к сущности болезни и здоровья, отношение к функционированию системы здравоохранения, нравственные установки к пациентам и к медицинскому труду в целом. Они раскрываются в стоическом аттитюде (термин К. В. Карпинского [8]) – амбивалентном восприятии и понимании болезни как ситуации разной степени трудности, стимулирующей человека к переосмыслению своих

ценностей, целей, процесса жизни перед «лицом» страданий и возникших ограничений; усиление ценности здорового образа жизни в иерархии жизненных приоритетов.

Проявление антибюрократической позиции будущих врачей в медицинском труде отражает их установку на противодействие случаям волокиты и проявления формализма представителями системы здравоохранения, служащих весомыми помехами оказания своевременной медицинской помощи страдающим пациентам и реализации качественных лечебных процедур и вариативного спектра медицинских услуг.

Деонтологическая установка студентов – будущих врачей охватывает «зону» врачебной этики. Объектом аттитюда здесь является непосредственный исполнитель медицинской деятельности – врач, его способность эффективно организовывать коммуникацию и взаимодействие с больным, создать атмосферу доверия и диалога с пациентом. В деонтологической установке студентов – будущих врачей соседствуют позитивно и негативно окрашенные личностные смыслы. Первые из них отражают ценностное отношение к этическому кодексу врача (например, преданность профессии, готовность к самоотдаче и самопожертвованию при оказании медицинской помощи), в то время как вторые – низкую эмпатию, равнодушие к страданиям пациента.

Фактор 5, описывающий до 7,3 % дисперсии, демонстрирует отсутствие у студентов личностного смысла учебно-профессиональной деятельности, и как следствие – экстернальную мотивацию и даже амотивацию. В этом случае все стимулы обучения и профессиональной подготовки лежат вне медицинской деятельности, а врачебный труд рассматривается студентом-будущим врачом как средство достижения прагматических задач по укреплению положения в обществе, получения материальных и иных благ.

Таким образом, полученная путем факторного анализа структура профессиональной субъектности современных студентов специальности «лечебное дело» демонстрирует наличие негативных тенденций в развитии качеств рефлексивно-оценочного, социально-этического и мотивационно-смыслового блоков, входящих в интегративное личностное свойство будущего врача – профессиональную субъектность. Полученные факты говорят о необходимости разработки и апробации программы психологического сопровождения процесса развития качеств профессиональной субъектности у студентов лечебных специальностей с целью поиска условий и определения психологических механизмов, благодаря которым будущий врач может корректировать свойства его личности, выступающие помехой прогрессивного профессионального развития, и усилить проявление свойств, способствующих процессу становления субъекта врачебной практики.

Список использованных источников

1. *Кежун, Е. Р.* Профессиональная субъектность студентов-будущих врачей и проблема ее формирования в высшей школе / Е. Р. Кежун, М. М. Карнелович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. Вып. 24. В 4 ч. Ч. 3: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2024. – С. 103–109.
2. *Галузо, П. Р.* Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов: монография / П. Р. Галузо. – Гродно: ГрГУ, 2015. – 138 с.
3. *Деркач, А. А.* Субъектные феномены: акмеологический подход: моногр. / А. А. Деркач. – Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2010. – 240 с.
4. *Карнелович, М. М.* Характеристики субъектности педагога на начальном этапе его профессиональной деятельности / М. М. Карнелович // Психология обучения. – 2013. – № 6. – С. 81–90.
5. *Юхновец, Т. И.* Психологическая модель развития субъектности студентов-будущих учителей-дефектологов / Т. И. Юхновец // Профессиональное образование. – 2020. – № 2. – С. 61–64.
6. *Гордеева, Т. О.* Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Том 35. – № 4. – С. 96–107.
7. *Карпинский, К. В.* Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография / К. В. Карпинский, А. М. Кольшко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 139 с.
8. *Карпинский, К. В.* Ретестовая надежность и экологическая валидность шкалы атти-тудов в области здравоохранения / К. В. Карпинский, С. Л. Бойко // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2021. – Том 12. – № 4. – С. 663–671.
9. *Наследов, А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – Санкт-Петербург: Речь, 2013. – 402 с.

(Дата подачи: 25.02.2025 г.)

С. А. Корзун, И. М. Янчевская

Белорусский государственный педагогический университет имени
М. Танка, Минск

S. Korzun, I. Yancheuskaya

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ THE RELATIONSHIP BETWEEN SUICIDAL TENDENCIES AND SELF-EFFICACY IN STUDENTS

В статье раскрывается проблема склонности к суицидальному поведению и самоэффективности как личностного ресурса, позволяющего справляться с трудными ситуациями, осложненными суицидальным риском. В рамках проведенного исследования установлены статистически значимые взаимосвязи самоэффективности и склонности

к суицидальному поведению у студентов. Выявлено, что самоэффективность как ресурс, являясь системной характеристикой личности, обеспечивает возможность преодоления трудных жизненных ситуаций и нивелирования риска суицидального поведения у студентов.

Ключевые слова: суицидальное поведение; самоэффективность; ресурс; студенты.

The article reveals the problem of suicidal tendencies and self-efficacy as a personal resource that allows coping with difficult situations aggravated by suicidal risk. Within the framework of the conducted study, statistically significant relationships between self-efficacy and suicidal tendencies in students were established. It was revealed that self-efficacy as a resource, being a systemic characteristic of personality, provides the ability to overcome difficult life situations and level the risk of suicidal behavior in students.

Keywords: suicidal behavior; self-efficacy; resource; students.

Современное общество характеризуется определенным уровнем социально-психологической напряженности, что вызывается доминированием процессов повсеместной цифровизации и глобализации. Распространение тренда на личную и профессиональную успешность среди молодежи влияет на повышение требований к развитию специальных способностей и возможностей молодых людей. Данные тенденции во многом могут способствовать росту внутренней напряженности, внутренних конфликтов, аутодеструктивных личностных проявлений. При этом для многих молодых людей характерна нехватка жизненного опыта, демонстрация крайне эмоциональных реакций на возникающие жизненные трудности. В ситуации принятия важных решений они склонны делать выбор в сторону неконструктивного выбора. Соответственно, в настоящее время актуален вопрос, раскрывающий ресурсный потенциал личности молодых людей, обеспечивающий профилактику различного рода аутодеструктивных проявлений, в том числе склонности к суицидальному поведению.

В современной психологической науке проблема суицидального поведения является достаточно разработанной. Описаны факторы, маркеры суицидального поведения, представлены различные модели развития суицида, опирающиеся на интеграцию когнитивной, поведенческой, экстраперсональной и интерперсональной составляющей. Так, в модели А. Г. Абрумовой, самоубийство рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого ею конфликта. Эта дезадаптация имеет объективные и субъективные проявления, а также проявляется на двух уровнях: непатологическом и патологическом. Каждый случай самоубийства – это результат взаимодействия ситуационных и личностных факторов [1].

Когнитивная модель суицида А. Бека базируется на когнитивной триаде негативного отношения к себе, миру и будущему, формирующей поддерживающий цикл депрессии. Такая триада обеспечивает формирование устойчивой системы дисфункциональных убеждений. В триггерных ситуациях такие убеждения «запускают» аффективную, соматическую и поведенческую симптоматику депрессии, и, чтобы справиться с таким негативным состоя-

нием, личность прибегает к различным стратегиям, в том числе и к аутодеструктивному, суицидальному поведению [2].

В межличностной теории суицида Т. Джойнера уделяется внимание специфическим психологическим предикторам суицидального поведения. Автор относит к таким предикторам фрустрированные межличностные потребности. Следствием фрустрации являются такие проявления, как ощущение покинутости, одиночества, восприятие человеком себя как обузы [3].

Б. С. Положий, опираясь на концепцию «Диатеза-стресса» предложил свою интегративную модель суицидального поведения. В рамках концепции «Диатеза-стресса» суицидальное поведение рассматривается как результат наличия предрасположенности к суицидальному поведению или повышенной чувствительности к факторам, снижающим порог его развития (специфического диатеза) и воздействия стрессоров (триггеров), ускоряющих формирование такого поведения [4].

В настоящее время принято рассматривать суицидальное поведение с позиции интегративной концепции. Согласно такой концепции суицидальное поведение возможно под воздействием системы биологических, психологических, социальных и культурных факторов. При этом наиболее триггерным моментом в возникновении суицидальных намерений считается семейный фактор и личностные особенности родителей.

Однако при широком исследовании причин, мотивов, особенностей поведения суицидентов, обнаруживается недостаточность изучения ресурсного потенциала личности как наиболее эффективного антисуицидального фактора.

Вопросы ресурсного потенциала личности разрабатываются в рамках ресурсного подхода, который своими истоками уходит в гуманистическую психологию. Особенно актуален вопрос изучения ресурсов личности в сложных жизненных ситуациях. Установлено, что личностные ресурсы обеспечивают выбор более эффективных стратегий совладания с трудными ситуациями и позволяют не использовать суицидальное поведение как способ преодоления жизненных трудностей.

Ресурсы личности в психологии определяются как внутренние и внешние конструкты (когнитивные, эмоционально-волевые, мотивационные и поведенческие), которые обеспечивают психологическую устойчивость в стрессовых, кризисных ситуациях [5]. К внутренним или личностным ресурсам можно отнести личностный адаптационный потенциал, предложенный А. Г. Маклаковым. Автор определяет его как способность личности приспосабливаться к постоянно меняющимся средовым условиям. Данный потенциал включает нервно-психическую устойчивость, самооценку личности, восприятие социальной поддержки, уровень конфликтности и субъективный опыт межличностного общения [6].

Проблема ресурсов рассматривается и в работах Д. А. Леонтьева. Так, Д. А. Леонтьев предлагает термин «личностный потенциал». Под личност-

ным потенциалом понимают личностную зрелость, включающую жизнестойкость, волю, интернальный локус контроля, ориентацию на действие, силу Я. Индивид со сформированным личностным потенциалом более успешно справляется с трудными жизненными ситуациями [7].

Рассматривая ресурсный подход, В. А. Бодров отмечает, что формирование системы ресурсов и их использование служит основным фактором противодействия стрессу. Под ресурсами автор понимает функциональный потенциал, который обеспечивает высокий уровень реализации активности личности, выполнения трудовых задач, достижения заданных показателей в течение определенного времени. Исходя из концепции ресурсов, человек способен использовать все возможности и личности, и среды для правильного распределения своих ресурсов. Как отмечает В. А. Бодров, эффективность использования этих ресурсов зависит от параметров, характеризующих как задачу (величина нагрузки) или ситуацию (степень угрозы, ответственности и т. д.), так и возможности человека [8].

Анализ работ по проблеме исследования ресурсов позволяет отметить их разнообразие. Так, были выделены такие ресурсы, как стилевые и уровневые свойства интеллекта (А. А. Алексапольский) [9], экстраверсия, аффилиация (А. Ю. Малеева) [10], активность личности, эмоциональная стабильность (Е. Р. Исаева) [11], жизнестойкость (S. Kobasa, S. Maddi) [12], оптимизм (М. Seligman) [13], самоэффективность (А. Bandura) [14], упрямство духа (В. Франкл) [15], нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, готовность идти навстречу людям, сознательность (Р. Т. Costa, R. McCrae) [16] и др. В дополнение к вышеперечисленным Ш. Тейлор указывает на «дополнительные» личностные ресурсы, к которым можно отнести высокое самоуважение, коммуникабельность, развитые социальные навыки и религиозность [17].

Следовательно, ресурсы можно представить как определенный потенциал личности, который позволяет человеку справляться с различного рода трудными состояниями, при этом не утрачивая свое психосоциальное благополучие. Одним из личностных ресурсов, способных нивелировать склонность к суицидальному поведению, можно считать самоэффективность.

Вопросы самоэффективности личности отражены в работах ряда специалистов: Р. Шварцер, М. Шерер, Д. Шанк, Б. Зиммерман, Дж. Капрара, Д. Сервон, Л. Первин, О. Джон, Т. О. Гордеева, Е. А. Шепелева, В. Г. Ромек, А. В. Бояринцева, Д. А. Леонтьев и многие другие. Впервые самоэффективность как психологическая категория рассматривалась в работах А. Бандуры [14]. Данное понятие отражает убеждение или веру человека в то, что он способен выполнить все стоящие перед ним задачи. С позиции А. Бандуры, самоэффективность рассматривается как центральная и важная детерминанта человеческого поведения, которая гарантирует возможность предвидеть реальное поведение личности. Он рассматривает самоэффективность

как важный когнитивный фактор, воздействующий на поведение человека и его результаты посредством когнитивных, мотивационных, аффективных и физиологических процессов. Самоэффективность отражает уверенность человека в способности контролировать воздействие разного рода ситуаций, которые оказывают влияние на жизнь. Определяя влияние самоэффективности на поведение человека, следует отметить уровень, обобщенность и силу самоэффективности. Так, уровень самоэффективности будет определяться вариативностью задач, различной степенью трудности. Обобщенность обозначает возможный перенос представлений о собственной эффективности и успешности на другие, совершенно разноплановые по виду задачи. Сила самоэффективности отражает степень уверенности личности в том, насколько успешно он сможет справиться с решением возникающих задач [14].

В литературе описаны 4 фактора, которые определяют развитие самоэффективности. К ним относят «личный опыт достижений»; «опыт наблюдения за другими людьми»; «вербальное подкрепление, полученное от других»; «психофизическое состояние личности» [18]. Важным фактором является личный опыт достижений человека, который демонстрирует то, что личность, достигая определенного результата своими собственными усилиями, приобретает веру в то, что в будущем она может справиться со многими сложными или трудноразрешаемыми задачами. При этом чем труднее задача, с которой справилась личность, тем выше воспринимается самоэффективность. Фактор «опыт наблюдения за другими людьми» отражает тенденцию повышения собственной самоэффективности за счет отслеживания действий людей при разрешении сложных жизненных ситуаций. Такое наблюдение позволяет косвенно приобретать важные стратегии в решении различного рода задач. Вербальные подкрепления считаются наиболее пространственным фактором, определяющим самоэффективность личности. Как правило, референтные лица, позитивно оценивающие возможности личности, обеспечивают проявление убеждений в том, что личность может сама успешно справиться с проблемой. И как следствие, уровень самоэффективности растет. Достаточно важным фактором, влияющим на проявление самоэффективности является субъективное ощущение своего психофизического состояния. В ситуации положительного психоэмоционального и физического самочувствия личности проще справляться с различного рода задачами. В случае переживания негативных эмоций, физического напряжения личность начинает испытывать трудности в достижении высокого результата.

Таким образом, самоэффективность следует рассматривать стабильной характеристикой личности, которая позволяет иметь конструктивные представления о своих возможностях и определять эффективность деятельности и поведения в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и отягощенных суицидальным риском.

Одной из задач исследования явилось изучение взаимосвязи склонности к суицидальному поведению и самооффективности личности у студентов. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: методика определения уровня самооффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер), опросник суицидального риска Т. Н. Разуваевой, методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) А. Н. Орел. В качестве метода математической статистики использовался корреляционный анализ (коэффициент Спирмена). При анализе силы связи применялась частная классификация корреляционных связей. Необходимо отметить, что в этом случае важен уровень значимости, которого достигает определенная величина коэффициента корреляции при данном объеме выборки. Участниками данного исследования явились студенты педагогических специальностей БГПУ им. М. Танка. Общее количество респондентов – 167 человек (73 юноши и 94 девушки). Средний возраст – 19,5 года.

В результате исследования было установлено, что 34 % респондентов ($n = 57$) демонстрируют склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Данные респонденты склонны недооценивать ценность собственной жизни, испытывают тягу к рискованному поведению, поиску острых ощущений.

Рассматривая данные, полученные с помощью методики «Опросник суицидального риска» (Т. Н. Разуваева), следует отметить, что 41 % респондентов ($n = 68$) показали высокие значения по шкале «демонстративность». Данные респонденты склонны привлекать внимание окружающих людей к своим проблемам с целью получить сочувствие с их стороны. 38 % респондентов ($n = 64$) демонстрируют высокие значения по шкале «аффективность». Так, для таких респондентов свойственно в сложной ситуации проявлять чрезмерность в эмоциональных проявлениях, т. е. ситуация не поддается интеллектуальному анализу и контролю. 28 % респондентов ($n = 47$) показали высокие значения по шкале «несостоятельность». Данные респонденты склонны к переживанию собственной неполноценности или несостоятельности. При этом данная несостоятельность может затрагивать как физическую сферу, так и когнитивную, нравственную и пр. Еще у 19 % респондентов ($n = 31$) обнаружены высокие значения по шкале «социальный пессимизм». Респондентам в этом случае свойственно осознание окружающего мира как враждебного, несущего в себе источник опасности и проблем.

Следовательно, полученные результаты позволят отметить наличие склонности к риску суицидального поведения для данных респондентов. Аутодеструктивные тенденции возникают через проявление склонности к рискованному поведению, истероидных реакций на сложные ситуации, переживание несостоятельности и восприятие социального окружения как достаточно опасного. Такие тенденции в целом можно рассматривать в качестве маркеров суицидального риска среди молодежи.

При рассмотрении вопроса о представленности ресурсного потенциала у студентов был выделен такой личностный ресурс, как самоэффективность. В рамках данного исследования самоэффективность у респондентов изучалась как в предметной сфере, так и в сфере межличностной коммуникации. Анализ результатов самоэффективности в предметной сфере показал, что большинство респондентов (53 %; $n = 89$) демонстрируют средние значения. В свою очередь, в сфере межличностного общения большинство респондентов (62 %; $n = 104$) показали высокие значения. Следовательно, для данных респондентов характерна выраженность самоэффективности как личностного ресурса в сфере межличностной коммуникации. Они склонны оценивать свой потенциал положительно, который позволяет конструктивно решать сложные задачи в сфере межличностных отношений.

В рамках данного исследования был проведен корреляционный анализ показателей склонности к суицидальному поведению и самоэффективности. В результате был установлен ряд статистически значимых корреляционных связей. Так, установлены отрицательные взаимосвязи самоэффективности в сфере межличностной коммуникации и «демонстративности» как показателя склонности к суицидальному риску ($r = -0,36$; $p \leq 0,05$); самоэффективности в сфере межличностной коммуникации и «несостоятельности» ($r = -0,41$; $p \leq 0,01$); самоэффективности в предметной сфере и «временная перспектива» ($r = -0,29$; $p \leq 0,05$). Соответственно, самоэффективность в сфере межличностной коммуникации позволяет респондентам адекватно воспринимать и оценивать возможные трудные ситуации, не использовать эмоции как манипуляцию в отношениях с окружающими, ощущать себя достаточно компетентным в вопросах построения эффективного межличностного взаимодействия. Самоэффективность в сфере предметной деятельности предоставляет возможность респондентам планировать свое будущее в конструктивном ключе, решать поставленные учебно-профессиональные задачи, не испытывая страха неудачи и пр.

Таким образом, самоэффективность как ресурс, являясь системной характеристикой личности, обеспечивает возможность преодоления трудных жизненных ситуаций и нивелирования риска суицидального поведения у студентов. Соответственно, развитие личностных ресурсов в процессе профессиональной подготовки студентов необходимо организовать через включение специализированных учебных спецкурсов, обеспечивающих реализацию практико-ориентированной психологической составляющей.

Список использованных источников

1. Амбрумова, А. Г. Психология самоубийства / А. Г. Амбрумова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1996. – № 4. – С. 14–20.
2. Бек, Д. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям / Д. Бек. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 416 с.
3. Testing the Interpersonal Theory of Suicide: Moderating Role of Hopelessness / C. R. Hagan, M. C. Podlogar, C. Chu, T. E. Joiner // Int. J. Cogn. Ther. – 2015. – Vol. 8, № 2. – P. 99–113.

4. Положий, Б. С. Концептуальная модель суицидального поведения / Б. С. Положий // Суицидология. – 2015. – № 1. – С. 3–7.
5. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 336 с.
6. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16–24.
7. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – С. 56–65.
8. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. – Москва: ПЕРСЭ, 2006. – 528 с.
9. Алексапольский, А. А. Стилевые и уровневые свойства интеллекта как факторы совладающего поведения: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Алексапольский Алексей Андреевич; ИП РАН. – Москва, 2008. – 26 с.
10. Маленова, А. Ю. Особенности и личностные детерминанты копинг-поведения в ситуациях оценивания (на примере ситуации экзамена): автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Маленова Арина Юрьевна; КубГУ. – Краснодар, 2007. – 28 с.
11. Исаева, Е. Р. Психологические адаптационные ресурсы личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – № 1(30). – С. 8.
12. Kobasa, S. Hardiness and Health: A prospective study / S. Kobasa, S.R. Maddi, S. Kahn // J. Pers. and Soc. Psychology. – 1982. – № 1, Vol. 42. – P. 128–136.
13. Seligman, M. Learned Optimism / M. Seligman. – New South Wales: Random House Australia, 1992. – P. 18–34.
14. Bandura, A. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – P. 191–215.
15. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; под общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective / Ed. R. R. McCrae, P. T. Costa, Baltimore Gerontology Research Center, Guilford Press, 2003. – 365 p.
17. Тейлор, Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 767 с.
18. Капрара, Дж. В. Психология личности / Дж. В. Капрара, Д. Сервон. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 640 с.

(Дата подачи: 25.02.2025 г.)

Е. В. Костюченко

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно

E. Kosyutyuchenko

Grodno State University named after Yanka Kupala, Grodno

УДК 159.99

СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ

STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF TEACHERS WITH DIFFERENT LEVELS OF DIFFERENTIATION OF SOCIAL PERCEPTION

В статье анализируются особенности мотивационной сферы педагогов с разным уровнем дифференцированности социальной перцепции. Выявлена факторная структура мотивационной сферы когнитивно сложных и когнитивно простых педагогов. Определены особенности направленности педагогов с разным уровнем дифференцированности социальной перцепции.

Ключевые слова: когнитивная сложность; когнитивная простота; мотивационная сфера; направленность.

The article analyzes the features of the motivational sphere of teachers with different levels of differentiation of social perception. The factor structure of the motivational sphere of cognitively complex and conventionally simple teachers is revealed. The features of the orientation of teachers with different levels of differentiation of social perception are determined.

Keywords: cognitive complexity; cognitive simplicity; motivational sphere; orientation.

Характеристики познавательной сферы могут оказывать существенное влияние и на другие личностные особенности. Выделив в качестве изучаемого параметра структурные характеристики мотивации педагогической деятельности, мы попытались получить более конкретное и отчетливое представление об их специфике у когнитивно простых ($K_{пр}$) и когнитивно сложных ($K_{сл}$) педагогов.

Изучение структуры мотивационной сферы $K_{пр}$ и $K_{сл}$ педагогов проводилось с помощью психосемантического эксперимента [1; 2]. Факторизация полученных суммарных решеток испытуемых, имеющих различный уровень дифференцированности социальной перцепции, производилась по шкалам, в нашем случае – по мотивам. Соответственно, при обсуждении результатов рассматривалось семантическое пространство мотивов, в котором располагались наиболее типичные для педагогической деятельности поступки. В результате факторной обработки данных по мотивам выделе-

но различное количество факторов, отражающих особенности мотивации педагогической деятельности испытуемых педагогов. При интерпретации факторов велся поиск общего основания для всех шкал, имеющих значимые нагрузки по этим факторам. Для упрощения информации факторные нагрузки, имеющие вес менее 0,5, не учитывались.

Факторный анализ суммарной групповой решетки $K_{гр}$ педагогов позволил выявить 4 фактора.

Суммарный вес первого фактора равен 25,54, что составляет 75,117 % объясняемой дисперсии. По данному фактору наибольшую нагрузку имеют следующие мотивы: «получить удовольствие от выполненной работы» (0,832), «самоутвердиться» (0,801), «продемонстрировать свои знания» (0,797), «быть в центре внимания» (0,781), «выделиться среди окружающих» (0,774), «получить возможность личностного развития» (0,763), «ощутить свою власть» (0,739), «добиться уважения коллег» (0,701), «обрести авторитет» (0,686), «оказывать влияние на других» (0,677), «делать то, что умеешь» (0,633), «ощутить прилив вдохновения» (0,619), «стремление сделать карьеру» (0,582), «не отстать от других» (0,568), «получить одобрение коллег» (0,567), «реализовать свои возможности» (0,559). Мотивы «потребность в общении с детьми», «стать мастером своего дела», «проверить свои знания на практике», «самопожертвование», «почувствовать радость» в других факторах представлены с большим коэффициентом веса и не участвуют в интерпретации данного фактора. Этот фактор выражает потребность во внимании к себе со стороны других людей. Он был проинтерпретирован как «Я в глазах других». Проекция в семантическое пространство поступков позволила определить, что на положительном полюсе данного фактора расположены следующие поступки: «Н. проводил много занятий по своему предмету», «Н. выступил на педагогическом совете», «Н. участвовал в конкурсе «Учитель года». Все эти поступки связаны с направленностью на себя и рассчитаны на получение некой реакции со стороны других людей. На противоположном полюсе данного фактора оказались поступки «Н. читал много психолого-педагогической литературы» и «Н. отказался комментировать оценки детей». Эти поступки можно рассматривать как своеобразный уход от общения. Первый фактор можно обозначить как «потребность в признании».

Суммарный вес второго фактора равен 1,70, что составляет 4,985 % объясняемой дисперсии. Наиболее значимую нагрузку здесь имеют мотивы: «избежать одиночества», «занять время», «быть примером для детей», «помочь ученикам», «получить уважение учеников», «потребность в общении с детьми», «оставаться «молодым душой», «приобщить учеников к своему предмету», «почувствовать радость». Мотивы «желание удивить» и «боязнь административных санкций» с большим коэффициентом веса входят в третий фактор, и в данном факторе учитываться не будут. Мотивы, составляющие данный фактор, отражают действие, направленное на взаимодействие

с другими, и гуманистический характер педагогической деятельности. Поступки, отражающие содержание этого фактора, подтверждают такую интерпретацию: «Н. поздравил ученика с днем рождения», «Н. подготовил ученика для участия в олимпиаде», «Н. признал свою ошибку перед учеником», «Н. пошел в поход с детьми». Второй фактор может быть обозначен как «Интересы собственного Я».

Суммарный вес третьего фактора равен 1,17, что составляет 3,429 % объясняемой дисперсии. Он объединил в себе следующие мотивы: «желание удивить», «самопожертвование», «боязнь административных санкций». В этом факторе объединены мотивы самопожертвования и конформизма. Данный фактор можно обозначить как «Потребность в официальном признании». Поступками, отражающими семантику фактора, явились следующие: «Н. провел открытый урок», «Н. подготовил ученика для участия в олимпиаде», «Н. пошел в поход с детьми», «Н. читал много психолого-педагогической литературы», «Н. отказался комментировать оценки детей». Как видно, каждый из указанных поступков может быть побужден мотивами, входящими в данный фактор.

Суммарный вес четвертого фактора равен 1,09, что составляет 3,195 % объясняемой дисперсии. В него вошли следующие мотивы: «стать мастером своего дела», «выразить свою индивидуальность», «узнать что-то новое», «проверить свои знания на практике», «желание поделиться опытом», «иметь стабильный заработок». В этом факторе объединены познавательные мотивы, мотивы профессиональной самореализации и социальные мотивы. Данный фактор можно проинтерпретировать как «Самореализация в деятельности». Такое определение фактора подтверждают и поступки, отражающие его содержание: «Н. выступил на педагогическом совете», «Н. получил наградную грамоту ко дню учителя», «Н. поздравил ученика с днем рождения».

Факторный анализ суммарной групповой решетки мотивов педагогической деятельности $K_{сп}$ учителей позволил выявить 6 факторов.

Суммарный вес первого фактора равен 22,67, что составляет 66,67 % объясняемой дисперсии. Он образован следующими мотивами: «потребность в общении с детьми», «получить уважение учеников», «самоутвердиться», «приобщить учеников к своему предмету», «продемонстрировать свои знания», «получить возможность личностного развития», «стать мастером своего дела». Мотивы «ощутить свою власть», «не отстать от других» и «желание поделиться опытом» с большим факторным весом входят в другие факторы и при интерпретации этого фактора не учитывались. Фактор включает мотивы направленности на других: «потребность в общении с детьми», «получить уважение учеников», и направленности на себя: «самоутвердиться», «получить возможность личностного развития», «стать мастером своего дела». Таким образом, данный фактор можно обозначить как «Самореализация через направленность на другого». В данном факторе

отражается синтез двух основных видов направленностей, на наш взгляд, что соответствует характеру педагогической деятельности. Такую интерпретацию фактора подтверждает и проекция поступков в пространство факторов: «Н. проводил много дополнительных занятий по своему предмету», «Н. выступил на педагогическом совете». Эти поступки также отражают направленность как на себя, так и на других.

Суммарный вес второго фактора равен 2,24, что объясняет 6,60 % объясняемой дисперсии. В него вошли следующие мотивы: «быть примером для детей», «иметь стабильный заработок», «избежать одиночества», «получить одобрение коллег», «почувствовать радость», «желание удивить». В факторе объединены мотивы, отражающие направленность на других («быть примером для детей», «получить одобрение коллег», «избежать одиночества»), социальные мотивы («иметь стабильный заработок»), а также мотивы самореализации («почувствовать радость», «желание удивить»). Фактор можно обозначить как «Собственная значимость во взаимодействии». Поступками, отражающими содержание данного фактора, являются следующие: «Н. применил новый метод ведения урока», «Н. отказался от вакансии директора школы», «Н. участвовал в конкурсе «Учитель года».

Третий фактор имеет суммарный вес 1,79, что составляет 5,25 % объясняемой дисперсии. Он образован следующими мотивами: «выразить свою индивидуальность», «ощутить прилив вдохновения», «получить удовольствие от выполненной работы», «оказывать влияние на других», «делать то, что умеешь», «добиться уважения коллег», «не отстать от других», «помочь ученикам», «быть в центре внимания», «желание поделиться опытом». Мотив «занять время» с большим факторным весом входит в четвертый фактор и здесь не рассматривается. Данный фактор можно обозначить как «Самореализация во взаимодействии с другими». Подобную интерпретацию подтверждает и анализ поступков, спроецированных в факторное пространство: «Н. провел открытый урок», «Н. выступил на педагогическом совете», «Н. проводил много дополнительных занятий по своему предмету».

Четвертый фактор имеет суммарный вес факторных нагрузок 1,34, что объясняет 3,94 % дисперсии. Он включает в себя такие мотивы, как «выделиться среди окружающих», «проверить свои знания на практике», «оставаться «молодым душой» и «занять время». Данный фактор можно проинтерпретировать как «Признание в коллективе». Учитель получает признание в коллективе, демонстрируя свои способности или возможности, которые отличают его от других («выделиться среди окружающих», «проверить свои знания на практике», «оставаться молодым душой»). Поступки, отражающие содержание данного фактора, следующие: «Н. отказался комментировать оценки детей», «Н. читал много психолого-педагогической литературы», «Н. пошел в поход с детьми», «Н. признал свою ошибку перед учеником», «Н. вел дневник наблюдений за учениками».

Суммарный вес пятого фактора равен 1,28, что составляет 3,76 % объясняемой дисперсии. Он образован следующими мотивами: «узнать что-то новое», «реализовать свои способности», «самопожертвование», «обрести авторитет». Здесь объединены познавательные мотивы, мотив власти и мотив самопожертвования. Фактор можно проинтерпретировать как «Профессиональная самореализация». Поступки, отражающие содержание фактора, следующие: «Н. отказался от вакансии директора школы», «Н. участвовал в конкурсе «Учитель года».

Шестой фактор имеет суммарный вес 1,04, что составляет 3,07 % объясняемой дисперсии. Он образован одним мотивом «стремление сделать карьеру». Мотив «боязнь административных санкций» не имеет по данному фактору значимой нагрузки и не рассматривается при его интерпретации. Фактор можно обозначить как «Карьеризм». Подобную интерпретацию отражает такой поступок, как «Н. получил наградную грамоту ко дню учителя».

Проведенный анализ факторных структур позволяет заключить, что основные мотивационные побуждения $K_{пр}$ педагогов центрируются вокруг собственной личности. Обозначенная тенденция проявляется в стремлении получить официальное признание, в желании реализовать собственные интересы, самореализоваться в педагогической деятельности.

Большее количество факторов, выделившихся в группе $K_{сл}$ педагогов, говорит о том, что учителя данной группы имеют более сложную и дифференцированную структуру мотивации педагогической деятельности, что свидетельствует о высокой личностной вовлеченности $K_{сл}$ учителей в педагогическую деятельность. Существенной особенностью выделенных факторов является очевидная ориентация педагогов на взаимодействие и направленность на ученика, которые содержательно дополняют мотивы самоутверждения и мотивы собственной значимости. Отношения в системе «учитель – ученик» представляются в содержании выделенных факторов как многомерные и многоуровневые.

Мотивационная сфера учителя может быть описана совокупностью разнопорядковых свойств. Наиболее существенными в ней являются устойчивые, доминирующие мотивы, отражающие направленность личности.

Содержательно наиболее значимыми сторонами направленности учителя являются мотивационные характеристики, направляющие и регулирующие предметную сторону педагогической деятельности, и те, которые образуются в процессе непосредственного общения между учителем и учащимися. Несомненно, выделенные стороны направленности тесно взаимосвязаны, между ними существуют разнообразные переходы, но отдельные из них могут доминировать у педагогов с разным уровнем дифференцированности социальной перцепции.

Анализ полученных с помощью ориентировочной анкеты Кучера – Смелы результатов позволяет говорить о том, что педагогическая деятель-

ность $K_{сл}$ и $K_{пр}$ педагогов имеет свое мотивационное обеспечение (таблица 1).

В группе $K_{пр}$ педагогов наиболее высокими являются показатели направленности на себя. Этот вид направленности в данной группе респондентов является доминирующим. Он на значимом уровне выше показателей направленности на взаимодействие ($\chi = 29,48$; $p < 0,001$) и направленности на задачу ($\chi = 8,52$; $p < 0,01$). Таким учителям характерно сосредоточение внимания прежде всего на преподавании своего предмета. Ориентация на себя приобретает характер своеобразного педагогического эгоцентризма.

Таблица 1

Распределение видов направленности когнитивно сложных и когнитивно простых педагогов

	Направленность на взаимодействие, М	Направленность на себя, М	Направленность на задачу, М
$K_{пр}$ педагоги	13,6	24,1	22,3
$K_{сл}$ педагоги	20,5	18,9	20,2

Следующей по степени выраженности является направленность на задачу. Этот вид направленности на значимом уровне выше, по сравнению с направленностью на взаимодействие ($\chi = 8,52$; $p < 0,01$). Данный вид направленности свидетельствует о достаточно высоком уровне овладения операциональной стороной педагогической деятельности.

Однако, поскольку в данной группе респондентов увеличение показателей направленности на задачу происходит на фоне ведущей направленности на себя, то такое сочетание, как нам кажется, в большей степени приводит к удовлетворению потребностей самого педагога и в меньшей – к удовлетворению потребностей ученика. Эта тенденция подтверждается низкими показателями направленности на взаимодействие. Общение и взаимодействие с учениками в данной группе испытуемых явно недооценивается. Такой педагог включен в деятельность прежде всего через преподавание и трансляцию знаний.

В группе педагогов, имеющих высокий уровень дифференцированности социальной перцепции, наблюдается иная картина. Наиболее выраженной здесь является направленность на взаимодействие и направленность на задачу. Значимых отличий между указанными видами направленностей нет. ($\chi = 1,88$). Между направленностью на задачу и направленностью на себя также нет значимых отличий ($\chi = 1,66$). Значимые отличия имеются только между направленностью на взаимодействие и направленностью на себя ($\chi = 8,56$; $p < 0,01$), при этом направленность на взаимодействие выражена сильнее. Данный факт мы объясняем гармонизацией различных видов направленности у $K_{сл}$ педагогов. При этом происходит интеграция мотивов, их взаимное усиление. Можно предположить, что наиболее благоприятным

для успешности педагогической деятельности является такой вариант, когда все виды направленности развиты примерно одинаково. Если отдельные виды направленности развиты, а другие – нет, то такое негармоническое, неравномерное соотношение существенно ограничивает эффективность педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. *Петренко, В. Ф.* Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
2. *Шмелев, А. Г.* Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 157с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

Н. С. Куралович

Белорусский государственный университет, Минск

N. Kuralovich

Belarusian State University, Minsk

УДК 37.015.3:378.126

ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ПРИКЛАДНАЯ МОДЕЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

AN ELEMENTARY APPLIED MODEL OF UNIVERSAL PERSONAL COMPETENCIES

Разработана элементарная модель универсальных личностных компетенций педагога высшей школы с трехвекторной системой координат: внутренний вектор; внешний вектор; вектор адаптивной гибкости. Для конкретизации индикаторов универсальных личностных компетенций, необходимых педагогу высшей школы для успешного осуществления профессиональной деятельности, разработана анкета «Ядро универсальных личностных компетенций педагога».

Ключевые слова: элементарная прикладная модель универсальных личностных компетенций; вектор внутренней направленности; вектор внешней направленности; адаптивный вектор; ядро универсальных личностных компетенций педагога.

Has been developed an elementary model of universal personal competencies with a three-vector coordinate system: internal vector; external vector; vector of adaptive flexibility. To specify the indicators of universal personal competencies required by a higher school teacher for the successful implementation of professional activities, the questionnaire "Core of universal personal competencies of a teacher" has been developed.

Keywords: elementary applied model of universal personal competencies; vector internal orientation; vector of external orientation; adaptive vector; core of universal personal competencies of a teacher.

Универсальные личностные компетенции как отдельные группы включены в ряд моделей универсальных компетенций. В проекте «Центры компетенций» универсальные личностные компетенции включены в два класса универсальных компетенций: 1) управление взаимодействием: эмоциональный интеллект, партнерство, сотрудничество; 2) энергия: ориентация на результат, стрессоустойчивость, инновационность, адаптивность, гибкость, саморазвитие [1]. Блок «Эмоция и воля», включающий адаптацию к изменениям, ориентацию на достижения, решительность, стрессоустойчивость, энергичность, предлагает систему оценки компетенций Navigator Lite [2]. Христович В. А. выделяет класс универсальных личностных компетенций, позволяющих эффективно контролировать свое состояние и процессы: управление эмоциями, стрессом, собственным развитием; ценности; энергия, инициативность, настойчивость; мотивация; рефлексия [3, с. 9]. В концепции формирования универсальных компетенций у детей и молодежи универсальные личностные компетенции связываются с ценностно-смысловыми установками и личностными характеристиками, позволяющими творчески самореализовываться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям среды [4]. В разработанном нами на основе проанализированных концепций «ядре универсальных компетенций» и моделей выделено 11 универсальных компетенций, среди которых 7 универсальных личностных компетенций: эффективная коммуникация, стрессоустойчивость, лидерские навыки, инновативность, навык работы в команде, сотрудничество, активное обучение на протяжении всей жизни [5].

Для работы с конструктом «универсальные личностные компетенции педагога высшей школы» разработана элементарная прикладная модель, в которой на основе анализа различных концепций и подходов в качестве основополагающих принципов выбрано три вектора: 1) внутренний вектор: благополучное взаимодействие с собой; 2) внешний вектор: эффективное взаимодействие с другими; 3) вектор адаптивной гибкости: способность меняться самому и реагировать на внешние изменения. Система координат модели: внутренний вектор, внешний вектор, адаптивный вектор (рис. 1). Структурные компоненты модели представлены в таблицах 1–3.

Таким образом, универсальные личностные компетенции педагога – это совокупность навыков, которые проявляются в благополучном взаимодействии личности с собой, эффективном взаимодействии с другими, а также в адаптивном внутреннем и внешнем реагировании на изменяющиеся условия среды при решении поставленных задач. Такое разделение универсальных личностных компетенций с акцентом на компетенции личностного развития, компетенции социального развития и компетенции адаптивной гибкости может показаться слишком условным и упрощенным, однако выстроенная таким образом элементарная модель, состоящая из трех групп компетенций, позволит выделить измеряемые индикаторы универсальных

личностных компетенций в терминах наблюдаемого поведения и самооценки для разработки инструмента диагностики универсальных личностных компетенций педагога высшей школы.

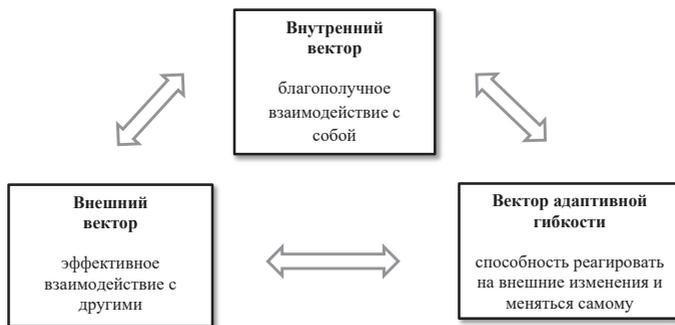


Рис. 1. Трехвекторная система координат элементарной модели универсальных личностных компетенций

Выделяем 3 группы универсальных личностных компетенций:

1) группа универсальных личностных компетенций, демонстрирующих персональную эффективность и благополучное взаимодействие личности с собой как результат проактивности.

Вектор направленности: внутренняя активность, проявление собственных возможностей и ресурсов.

Основа – позитивное восприятие себя, фокусировка на индивидуальных сильных сторонах и областях личностного развития.

Универсальные компетенции личностного развития: адекватная самооценка; управление своими эмоциями; управление собственным развитием; ассертивность.

Таблица 1

Универсальные личностные компетенции, демонстрирующие благополучное взаимодействие с собой (универсальные компетенции личностного развития)

Вектор внутренней направленности (внутренняя активность)			
адекватная самооценка	управление своими эмоциями	управление собственным развитием	ассертивность
<ul style="list-style-type: none"> • саморефлексивность; • осознанность; • забота о себе; • принятие критики; • принятие своих недостатков 	<ul style="list-style-type: none"> • распознавание эмоций; • выражение своих эмоций; • саморегуляция; • стрессоустойчивость 	<ul style="list-style-type: none"> • целеполагание; • самоорганизация; • самомотивация; • самоконтроль; • саморазвитие 	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельность; • проактивность; • автономность; • уверенность в себе; • самоуважение; • право на ошибку; • личная ответственность

2) группа универсальных личностных компетенций, которые демонстрируют эффективное взаимодействие с другими.

Вектор направленности: внешняя активность, проявление взаимодействия личности с внешней средой.

Основа – позитивное восприятие других, фокусировка на продуктивном выстраивании взаимоотношений с другими.

Универсальные компетенции социального развития: эффективная коммуникация; командная работа; управление другими; социальная активность.

Таблица 2

Универсальные личностные компетенции, демонстрирующие эффективное взаимодействие с другими (универсальные компетенции социального развития)

Вектор внешней направленности (внешняя активность)			
эффективная коммуникация	командная работа	управление другими	социальная активность
<ul style="list-style-type: none"> • построение взаимоотношений; • умение оказывать влияние; • диалогичность коммуникации; • знание основ невербальной коммуникации; • высокая культура устной и письменной речи; • деловое общение; • разрешение конфликтов 	<ul style="list-style-type: none"> • кооперация при решении совместных задач; • умение договариваться; • сотрудничество; • партнерство 	<ul style="list-style-type: none"> • планирование и организация; • управление информацией; • управление ресурсами; • управление командой; • развитие других; • распределение ответственности; • контроль и оценивание других 	<ul style="list-style-type: none"> • гражданская грамотность; • любовь к Родине, народу и традициям; • семейные ценности; • толерантность восприятия различий; • социальная ответственность

3) группа универсальных личностных компетенций, которые демонстрируют способность гибко и адаптивно реагировать на изменения и быть открытым к нововведениям.

Таблица 3

Универсальные личностные компетенции, демонстрирующие способность гибко и адаптивно реагировать на изменения (универсальные компетенции адаптивности)

Адаптивный вектор (адаптивная гибкость внешней и внутренней активности)			
эмоциональный интеллект	адаптивность	инициативность	обучение на протяжении всей жизни
<ul style="list-style-type: none"> • эмпатия; • умение предвосхищать реакции окружающих; • умение уравнивать негатив и позитив в команде; • способность предлагать окружающим помощь и поддержку 	<ul style="list-style-type: none"> • принятие неизбежности изменений; • гибкость; • открытость новому; • управление изменениями; • умение искать решение проблемы; • управление рисками 	<ul style="list-style-type: none"> • генерирование инновационных идей; • продвижение инновационных идей; • умение импровизировать; • прогнозирование 	<ul style="list-style-type: none"> • умение видеть новые возможности в препятствиях; • готовность учиться; • приобретение новых знаний и навыков в смежных областях; • приобретение цифровых компетенций

Вектор направленности: адаптивный вектор, позволяющий объяснить и предвидеть ряд результатов, возникающих при взаимодействии векторов внутренней и внешней активности.

Основа – адаптивная гибкость внешней и внутренней активности, фокусировка на способности личности изменять свои поведенческие реакции в зависимости от меняющихся условий внешней среды, а также воздействовать на внешнюю среду в зависимости от новых целей.

Универсальные компетенции адаптивной гибкости: эмоциональный интеллект; адаптивность; инициативность; обучение на протяжении всей жизни.

С целью конкретизации индикаторов универсальных личностных компетенций, которые станут основой формирования шкал методики диагностики универсальных личностных компетенций педагога высшей школы, была разработана анкета «Ядро универсальных личностных компетенций педагога», в которой необходимо оценить степень важности каждой из 89 универсальных личностных компетенций, позволяющих успешно осуществлять профессиональную деятельность педагогу высшей школы (приложение 1).

Методологическая основа: компаративный анализ 20 концепций и моделей универсальных компетенций.

Цель: конкретизация индикаторов универсальных личностных компетенций, которые станут основой формирования шкал методики диагностики универсальных личностных компетенций педагога высшей школы.

Выборку составили 144 педагогических работника (старшие преподаватели 30 %, преподаватели 20 %, социальные педагоги и психологи 10 %, доценты 9 %, зав. кафедры 8 %, деканы 6 %, начальники отделов 6 %, профессора 4 %, методисты 4 %, заместители директора 3 % (БГПУ, БГУФК, ГГТУ им. П. О. Сухого, ПГУ им. Евфросинии Полоцкой, УГЗ МЧС)) – слушатели программ переподготовки и повышения квалификации РИВШ. Стаж педагогической деятельности: до 9 лет – 27 %, 10–19 лет – 30 %, 20–29 лет – 25 %, 30–39 лет – 12 %, более 40 лет – 6 %.

Анализ данных анкетирования показал, что в ядре универсальных личностных компетенций педагога высшей школы (рис. 2) представлены все 3 группы:

1) универсальные личностные компетенции, демонстрирующие благополучное взаимодействие с собой (универсальные компетенции личностного развития): добросовестность (74 %), стрессоустойчивость (69 %), саморазвитие (65 %), честность и этичность (65 %), адекватная самооценка (64 %), самоуважение (63 %), личная ответственность (60 %). Представлены все четыре универсальные личностные компетенции: адекватная самооценка, управление своими эмоциями, управление собственным развитием, асертивность (см. таблицу 1);

2) универсальные личностные компетенции, демонстрирующие эффективное взаимодействие с другими (универсальные компетенции социального развития): высокая культура устной и письменной речи на родном языке (72 %), эффективная коммуникация (61 %), любовь к Родине, своему народу и традициям (60 %). Представлены две универсальные личностные компетенции: эффективная коммуникация и социальная активность. Не являются наиболее важными: командная работа и управление другими (см. таблицу 2);

3) универсальные личностные компетенции, демонстрирующие способность гибко и адаптивно реагировать на изменения (универсальные компетенции адаптивности): готовность учиться (71 %), обучение на протяжении всей жизни (65 %). Представлена одна универсальная личностная компетенция – обучение на протяжении всей жизни. Не являются наиболее важными: эмоциональный интеллект и инициативность, адаптивность (см. таблицу 3).

Наименее важные универсальные личностные компетенции педагога высшей школы с точки зрения педагогических работников (менее 25 %): коммуникация на иностранном языке (17 %); контроль и оценивание других (19 %); управление другими (20 %); инициативность (23 %); целеполагание (23 %), продвижение инновационных идей (24 %).

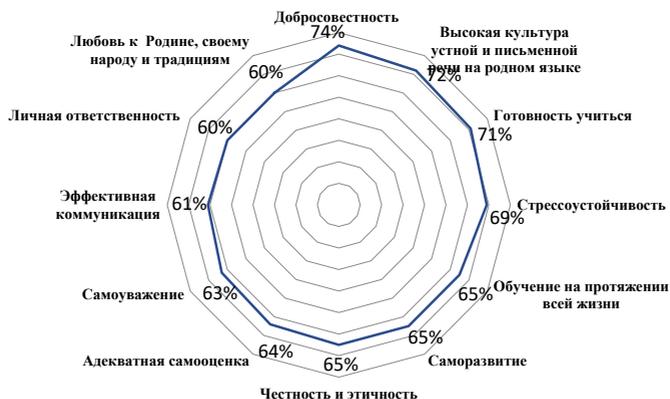


Рис. 2. Ядро универсальных личностных компетенций педагога высшей школы*

*Источник: авторская разработка на основе анкетирования.

Практическая значимость разработанной теоретической элементарной модели универсальных личностных компетенций и ядра универсальных личностных компетенций педагога высшей школы на основе результатов анкетирования состоит в том, что сформирован методологический подход для разработки опросника диагностики универсальных личностных компетенций педагога высшей школы.

АНКЕТА
«Ядро универсальных личностных компетенций педагога»

Уважаемый коллега! Опрос проводится с целью определения универсальных личностных компетенций, которые позволяют педагогу успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. Благодарим за вдумчивые и искренние ответы!

Должность _____

Стаж педагогической деятельности _____

Используя пятибалльную шкалу, оцените степень важности для Вас универсальной личностной компетенции, позволяющей успешно осуществлять профессиональную деятельность (1 – наименее важная компетенция, 5 – очень важная компетенция).

Универсальная личностная компетенция	1	2	3	4	5
1. Автономность					
2. Адаптивность к изменениям					
3. Адекватная самооценка					
4. Ассертивность					
5. Ведение переговоров					
6. Высокая культура устной и письменной речи на родном языке					
7. Генерирование инновационных идей					
8. Гибкость					
9. Готовность учиться					
10. Гражданская грамотность					
11. Деловое общение					
12. Диалогичность коммуникации					
13. Дисциплинированность					
14. Добросовестность					
15. Забота о себе					
16. Знание основ невербальной коммуникации					
17. Инициативность					
18. Исполнительность					
19. Коммуникация на иностранном языке					
20. Контроль и оценивание других					
21. Кооперация при решении совместных задач					
22. Личная ответственность					
23. Любовь к Родине, своему народу и традициям					
24. Любознательность					
25. Навык публичных выступлений					
26. Навык работы в команде					

Универсальная личностная компетенция	1	2	3	4	5
27. Надежность					
28. Настойчивость					
29. Обучение на протяжении всей жизни					
30. Оптимизм					
31. Осознанность					
32. Открытость новому					
33. Партнерство					
34. Планирование и организация					
35. Позитивное мышление					
36. Построение взаимоотношений					
37. Право на ошибку					
38. Приверженность традиционным семейным ценностям					
39. Принятие критики					
40. Принятие своих недостатков					
41. Приобретение новых знаний и навыков в смежных областях					
42. Приобретение цифровых компетенций					
43. Проактивность					
44. Продвижение инновационных идей					
45. Пунктуальность					
46. Развитие других					
47. Разрешение конфликтов					
48. Распознавание своих эмоций					
49. Распределение ответственности					
50. Рефлексивность					
51. Решительность					
52. Самоконтроль					
53. Самомотивация					
54. Самоорганизация					
55. Саморазвитие					
56. Саморегуляция					
57. Саморефлексивность					
58. Самостоятельность					
59. Самоуважение					
60. Следование правилам и процедурам					
61. Создание и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе					
62. Сотрудничество					
63. Социальная ответственность					
64. Социально полезная активность					
65. Способность к прогнозированию					
66. Стрессоустойчивость					
67. Толерантность восприятия различий					

Универсальная личностная компетенция	1	2	3	4	5
68. Уверенность в себе					
69. Умение видеть новые возможности в препятствиях					
70. Умение договариваться					
71. Умение заботиться о себе					
72. Умение импровизировать					
73. Умение искать решение проблемы					
74. Умение оказывать влияние на других					
75. Умение прощать					
76. Управление другими					
77. Управление изменениями					
78. Управление информацией					
79. Управление командой					
80. Управление ресурсами					
81. Управление рисками					
82. Управление своими эмоциями и чувствами					
83. Целеполагание					
84. Целеустремленность					
85. Честность и этичность					
86. Экологичное выражение своих эмоций					
87. Эмоциональный интеллект					
88. Эмпатия					
89. Эффективная коммуникация					

Список использованных источников

1. Центр компетенций. – АНО «Россия – страна возможностей», 2024. – URL: <https://softskills.rsv.ru> (дата обращения: 08.01.2025).
2. Talent Q Pro. – ООО «Талант Кью Про», 2024. – URL: <https://talent-q.ru> (дата обращения: 08.01.2025).
3. Формирование универсальных компетенций и гибких навыков: учебно-методическое пособие / сост.: В. А. Хриптович. – Минск: РИВШ, 2023. – 192 с.
4. Проект. Концепция формирования универсальных компетенций у детей и молодежи – URL: <https://adu.by/images/2023/05/kontseptsiya-proekt.pdf> (дата обращения: 08.01.2025).
5. Куралович, Н. С. Структурные компоненты элементарной прикладной модели универсальных личностных компетенций / Н. С. Куралович // Социально-гуманитарные знания: материалы XXI Респ. науч. конф. молодых ученых и аспирантов. Минск, 29 нояб. 2024 г. / редкол.: И. В. Титович (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ, 2024. – С. 68–70.

(Дата подачи: 06.02.2025 г.)

Н. В. Кухтова

Витебский государственный университет имени П. М. Машерова,
Витебск

N. Kukhtova

Vitebsk State University named after P. M. Masherov, Vitebsk

УДК 376.011.3-051:371.12

ИНТЕГРАТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTEGRATIVENESS PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF SPECIALISTS IN INCLUSIVE EDUCATION

В статье отражена интегративность профессионально-важных качеств специалистов в сфере инклюзивного образования. На основе теоретического анализа определены данные качества: эмпатия, эмоциональная устойчивость, толерантность, саморегуляция и т. д. Особое внимание уделяется эмпирическому исследованию, в котором описана взаимосвязь толерантности с психотизмом и фантазированием, в том числе коммуникабельности с невротизмом, психотизмом, общей активностью, общительностью и личностным дистрессом. Определены и рассмотрены группы факторов, включающие в себя определенные качества: эмоциональная стабильность, эмпатийность, коммуникативность.

Ключевые слова: инклюзивное образование; интегративность; профессионально-важные качества; специальный педагог; компетенции; особенности психофизического развития.

The article reflects integrativity of professional-important qualities of specialists in the sphere of inclusive education. On the basis of theoretical analysis these qualities: empathy, emotional stability, tolerance, self-regulation, etc. Special attention is paid to the empirical study, which describes the relationship that tolerance with psychoticism and fantasizing, including that sociability with neuroticism, psychoticism, general activity, sociability, and personality distress. Identified and examined groups of factors including certain qualities: emotional stability, empathy, sociability.

Keywords: inclusive education; integrativeness; professional-important qualities; special teacher; competencies; peculiarities of psychophysical development.

Новые требования к управлению и функционированию педагогических кадров делегируют им новые полномочия и уровень ответственности, а также направлены на формирование профессиональных качеств, выстроенных на иных формах взаимодействия и сотрудничества между специалистами в системе инклюзивного образования. Это сложнейшая и относительно новая задача, так как вменяет специалистам и представителям сопровождающих образовательный процесс лиц с особенностями психофизического развития (родителей, тьютеров и т. п.) интегративные качества личности.

Включение идеи инклюзии в сферу образования определяет иную парадигму и ориентирует на гуманистическое направление, что учит в свою

очередь открытости в общении, умению принять психофизические особенности других людей. Так, актуальность исследования обусловлена необходимостью проявления важнейших личностных качеств, детерминирующих устойчивость (стабильность) общества – толерантность, социальную ответственность и т. д. в работе с лицами, имеющими нарушения в развитии.

Как отмечает И. В. Дементьев, существует тенденция к «массовому производству» специалистов, которая ведет к тому, что проявление сочувствия и сопереживания воспринимается как слабость, а черствость и эгоистичность – как показатель силы [1]. Результатом роста числа некомпетентных работников является усиление подобных установок и убеждений в профессиональной среде, следствием чего выступает дефицит эмпатии у специальных педагогов, которая выступает непременным условием для установления контактов. В связи с этим возникает необходимость учитывать профессионально важные качества участников реализации принципа инклюзии в целом, и педагогов-дефектологов (учителей, тьюторов), в частности, для определения пригодности, так как умение работать с детьми с психофизическими особенностями – это соответствие профессии [2].

В ряде случаев, определение результативности профессиональной деятельности основано на личностных характеристиках и определяется их совокупностью (К. К. Платонов, Н. Ф. Лукьянова, Е. П. Ильин, Л. Н. Собчик и др) [3]. Ввиду этого профессионально важные качества могут рассматриваться как интегральные психологические «единицы», объединяющие различные проявления личности.

В широком контексте интегральность может обозначаться как сочетание психологических качеств личности, которые определяют эффективность обучения и профессиональной деятельности и, как следствие, включены в профессиограммы и психограммы (В. А. Бодров, А. В. Батаршев) [4].

Обобщая ряд взглядов на определение «профессионально важных качеств», можно сказать, что это отдельные черты личности (психические и психомоторные свойства), а также физические качества на соответствие человека профессии и содействующие успешному овладению ею. Кроме того, это качества (особенности, свойства) личности, которые нужны для осуществления профессиональной деятельности, определяя пригодность специалиста.

Так, профессионально важные качества являются интегральными психофизиологическими и психологическими образованиями, которые трансформируются в соответствии с профессиональной деятельностью. Исходя из этого, интегративные качества – многокомпонентны и представляют собой соединение отдельных индивидуальных параметров (Карпов, 1998), отражающих особенности профессии и лежащих в основе развития компетенций [5].

По мнению Л. Г. Ждановой, для специалистов, работающих с людьми, необходим эмпатийный потенциал, то есть созданная стабильная совокуп-

ность свойств, способностей, установок и других качеств профессионала, способствующих гармонизации межличностных отношений, личностному развитию, эффективному взаимопониманию при оказании психологической помощи. Эмпатия как способность к сочувствию и сопереживанию становится актуальной не только при профессиональной подготовке, но и для выстраивания любых человеческих отношений [1].

В контексте профессионально-важных качеств можно рассматривать компетентность специалистов в системе инклюзивного образования (С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова, О. С. Кузьмина и др.) [6]. По мнению В. В. Хитрюк, «инклюзивная компетентность» педагогов выступает как сложное интегральное субъектное качество личности, содержание которого наполнено комплексом компетенций и определяет возможности эффективной профессионально-педагогической деятельности в актуальных условиях [7]. Компетентность специального педагога связана с когнитивным, эмоциональным, мотивационно-конативным, коммуникативным и рефлексивным компонентами [8].

Приступая к освоению деятельности, специалисту присущи определенные психические свойства, часть из которых является профессионально важными, таким образом осуществляется переход психического свойства в профессионально значимое качество и характеризуется соответствующим уровнем развития функциональных и операциональных механизмов. (В. Д. Шадриков, И. Г. Кочетков) [3]. В связи с этим система профессионально важных качеств может рассматриваться исходя из следующих уровней:

- *психологические свойства*: эмоциональная устойчивость, непротиворечивая Я-концепция, способность к прогнозированию, интеллект;
- *социально-психологические свойства*: эмпатия, коммуникативность, организаторские способности, ответственность, способность понять другого (децентрация);
- *социальные свойства* связывают с мировоззрением человека: терпимостью, желанием помочь другим, стремлением к благосостоянию, развитию и совершенствованию других людей.

По мнению Е. Ю. Сысоева, компонентами коммуникативной компетентности специалистов инклюзивного образования является толерантность, адекватный образ ребенка с особенностями психофизического развития, информированность. При этом толерантности отводится ведущая роль [9].

В свою очередь, Т. А. Челнокова считает, что специальному педагогу важно обладать педагогической фасилитацией, чтобы уметь выстраивать отношения между участниками образовательного процесса и взаимодействовать с людьми [10].

Обобщая вышеизложенное, можно представить профессионально важные качества в интегративном виде в таблице 1.

**Характеристика профессионально важных качеств специалистов
инклюзивного образования**

Профессионально важное качество	Характеристика
Эмпатия	осознанное сопереживание другому человеку
Устойчивость эмоциональная	способность справляться с состоянием эмоционального возбуждения, выполняя деятельность
Саморегуляция	способность сохранить достаточную гибкость и внутреннюю стабильность на относительно постоянном уровне при воздействии внешних факторов
Толерантность	терпимость, принятие иного мировоззрения, образа жизни и поведения
Психологическая проницательность	способность к быстрому и адекватному познанию людей и отношений, складывающихся между ними в определенной ситуации, а также к прогнозированию их дальнейшего поведения
Компетентность коммуникативная	свойство личности, которое включает коммуникативные способности, знания, умения, навыки, социальный опыт и т. д.
Наблюдательность	способность детально замечать и видеть важные признаки, черты, явления в процессе деятельности
Профессионализм	владение полным набором знаний, умений и навыков в профессиональной сфере при успешном ее выполнении
Креативность	умение генерировать неожиданные и интересные идеи, отходить от шаблонов, творчески решать профессиональные задачи
Гибкость поведения	способность адаптироваться к различным ситуациям, быть мобильным в профессиональной деятельности

В силу специфики деятельности для специалистов инклюзивного образования доминирующими профессионально важными качествами являются, как было отмечено в таблице: эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость, саморегуляция, психологическая проницательность, компетентность коммуникативная и т. д.

На основе теоретического анализа была поставлена цель – выявить профессионально важные качества будущих специалистов инклюзивного образования путем эмпирического исследования на базе ВГУ имени П. М. Машилова. В качестве респондентов выступали слушатели ИПК и студенты педагогического факультета, общая численность которых составила 107 человек. Все принявшие участие в исследовании – женщины от 19 до 46 лет, имеющие разную величину общего стажа, которая варьируется от полного его отсутствия до 26 лет.

Исследование проводилось с помощью следующих методик:

- «Диагностика состояния стресса» (К. Шрайнер);
- «Межличностный индекс реактивности» М. Дэвиса (адаптация Н. В. Кухтовой);
- «Психодиагностический тест» (ПДТ) (В. М. Мельникова и Л. Т. Ямпольского);
- экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатов, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова);
- «КОС-2» (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы «SPSS».

Так, корреляционный анализ (критерий Спирмена) показал, что «Индекс толерантности» взаимосвязан с психотизмом ($p \leq 0,01$) и фантазированием ($p \leq 0,05$). В свою очередь, коммуникабельность коррелирует с показателем невротизма, психотизма, общей активностью, общительностью, показателем стресса и личностного дистресса при уровне значимости корреляции $p \leq 0,01$ на каждый из показателей (таблица 2).

Таблица 2

Корреляционный анализ профессионально важных качеств специалистов инклюзивного образования

Показатели	Индекс толерантности	Коммуникабельность
Невротизм	-0,111	-0,267**
Психотизм	-0,263**	-0,345**
Общая активность	-0,120	0,316**
Общительность	0,081	0,545**
Индекс толерантности	1,000	0,028
Децентрация	0,167	0,065
Фантазирование	0,217*	-0,014
Эмпирическая забота	0,081	0,029
Личностный дистресс	-0,010	-0,249**
Коммуникабельность	0,028	1,000
Стресс	-0,008	-0,202*

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

Таким образом, можно сделать вывод о том, что толерантные специальные педагоги аккуратны, обязательны, добросовестны, миролюбивы, не стремятся соперничать, прислушиваются к мнению других людей, склонны сопереживать и сочувствовать.

В то же время коммуникабельные специалисты инклюзивного образования в общении тактичны, спокойны, активны, имеют свою точку зрения, склонны к сотрудничеству, предприимчивы, стремятся к достижению поставленной цели; чутки, внимательны, мягкосердечны и отзывчивы.

Факторный анализ, при изучении полной объясненной дисперсии, позволил сделать вывод о том, что из 11 компонентов наибольший вес имеют три основных (таблица 3).

Таблица 3

Матрица повернутых компонентов

Переменные	Компонента		
	1 (21,7 %)	2 (17,8 %)	3 (14,0 %)
Невротизм	0,756		
Психотизм	0,856		
Общая активность			0,712
Общительность			0,775
Децентрация		0,718	
Фантазирование		0,285	
Эмпатическая забота		0,778	
Личностный дистресс		0,764	
Коммуникабельность			0,757
Стресс	0,428		
Индекс толерантности	-0,419		

Исходя из полученных данных, было выделено 3 фактора. В первый из них были включены переменные: невротизм, психотизм, стресс, индекс толерантности с отрицательным значением, что позволяет обобщить и дать название «эмоциональная стабильность».

Во втором оказались сгруппированы: децентрация, фантазирование, эмпатическая забота и личностный дистресс. Данный фактор был назван – «Эмпатийность».

Показатели, связанные с коммуникацией, вошли в третий фактор: общая активность, общительность, коммуникабельность и получили название «коммуникативный».

Так, «эмоциональная стабильность» отражает повышенное беспокойство и боязливость, повышенную напряженность, возбудимость, нерешительность, ранимость, самокритичность, впечатлительность, неуверенность, стереотипичность. При этом наблюдается чувство долга и аккуратность, забота о своем престиже.

«Эмпатийность» характеризуется способностью поставить себя на место другого человека, сопереживать и сочувствовать, испытывать теплоту, сострадание и беспокойство о других людях, а также чувство неловкости и дискомфорта на эмоции и переживания других людей.

Для обеспечения качества инклюзивного образования требуется проведение целенаправленной работы по созданию социально-психолого-педагогической модели, которая объединит комплекс инклюзивных обра-

зовательных практик, что позволит осуществлять ресурсное обеспечение специалистов инклюзивного образования.

Для эффективного функционирования и развития инклюзии необходима многоуровневая система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических и руководящих работников, направленная на формирование профессиональных качеств в работе с детьми с особенностями психофизического развития [11; 12].

Таким образом, проведенное исследование и анализ полученных данных позволяет среди множества профессионально важных качеств определить наиболее значимые, существенно влияющие на деятельность специалистов инклюзивного образования. К таким качествам относятся: коммуникабельность и толерантность. Низкий уровень их развития может значительно затруднить профессиональную деятельность в сфере инклюзии, поскольку взаимодействие таких специалистов осуществляется с людьми с особенностями психофизического развития, к которым необходимо не только относиться терпимо и без осуждения, но и уметь находить подход к каждому.

Список использованных источников

1. *Дементьев, И. В.* Влияние эмпатии на профессиональную успешность офицеров-психологов пограничных органов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Дементьев Илья Владимирович; Современ. гумант. акад. – Москва, 2013. – 30 с.

2. *Шамуратов, С. Ф.* Развитие профессиональных компетентностей будущих специалистов по инклюзивному образованию / С. Ф. Шамуратов // Научный поиск. – 2014. – № 4.2. – С. 69–70.

3. *Кухтова, Н. В.* Психология просоциального поведения в современных исследованиях: монография / Н. В. Кухтова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – 161 с.

4. *Батаршев, А. В.* Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 192 с.

5. *Гуцыкова, С. В.* Взаимосвязь интегративных профессионально важных качеств и личностных характеристик специалистов с разной эффективностью деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Гуцыкова Светлана Валерьевна. – Москва, 2012. – 31 с.

6. *Шанаах, У. Я. М.* Профессиональная компетентность педагогов в системе инклюзивного образования / У. Я. М. Шанаах, А. Н. Хузиахметов // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2023. – Vol. 3-1 (78). – С. 154–158.

7. *Змушко, А. М.* Инклюзивное образование в системе образования Республики Беларусь / А. М. Змушко // Специальная адукацыя. – 2014. – № 5. – С. 9–19.

8. Моделирование профессиональной компетентности специалистов для системы инклюзивного дошкольного образования: монография. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», 2018. – 161 с.

9. *Сысоева, Е. Ю.* Специфика коммуникативной компетентности педагога инклюзивного образования / Е. Ю. Сысоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 2. – С. 255–258.

10. *Челнокова, Т. А.* Педагогическая фасилитация в условиях развития инклюзивных процессов в образовании / Т. А. Челнокова // Вестник удмуртского университета. – 2022. – № 3. – С. 297–303.

11. *Перепелкина, В. А.* Инклюзивное образование: проблема подбора специалистов / В. А. Перепелкина // *Коррекционная педагогика: взгляд в будущее. Сборник научных статей.* – Санкт-Петербург, 2023. – С. 139–143.

12. *Мухлаева, Т. В.* Инклюзия как ключевой компонент в управлении качеством современного образования: приоритеты родителей / Т. В. Мухлаева // *Человек и образование.* – 2022. – № 1. – С. 100–110.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Ю. Ф. Липовка

Белорусский национальный технический университет, Минск

Y. Lipavka

Belarusian National Technical University, Minsk

УДК 37.015.31

РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА И СТУДЕНТОВ

DEVELOPING THE AUTONOMY OF MILITARY FACULTY CADETS AND STUDENTS

В статье приведены результаты исследования автономии курсантов военно-технического факультета и студентов, проходящих обучение на других факультетах Белорусского национального технического университета. Автором проводится сравнение уровня и динамики развития признака соответствующих категорий респондентов, в том числе в разрезе профилей обучения. В работе приводятся сведения о роли автономии как фактора академической успеваемости, удовлетворенности жизнью курсантов и студентов.

Ключевые слова: автономия; самодетерминация; самостоятельность.

The article presents the results of a study on the autonomy of cadets of the Military Technical Faculty and students studying at other faculties of the Belarusian National Technical University. The author compares the level and dynamics of the development of the trait of the corresponding categories of respondents, including in the context of learning profiles. The paper provides information on the role of autonomy as a factor of academic achievement, life satisfaction of cadets and students.

Keywords: autonomy; self-determination; independence.

Современный облик образовательной среды учреждения высшего образования и реалии будущей профессиональной деятельности определяют важность развития автономии как качества личности обучающихся, которой присущи такие характеристики, как самостоятельность, осознанность, осмысленность, ответственность. Д. А. Леонтьевым, Е. Р. Калитевской, Е. Н. Осиным отмечается стремление к личностной автономии в качестве общего вектора личностного развития, суть которого заключается «в последовательном развитии механизмов саморегуляции» [1, с. 611]. Основой личностной автономии выступает самодетерминация – «способность действо-

вать ... осмысленно и последовательно, опираясь в принятии решения ... на высшие осознанные критерии» [1, с. 611]. Данные идеи находят свое развитие в рамках концепции самодетерминации Е. Р. Калитевской и Д. А. Леонтьева, в соответствии с которой способность к самодетерминации является характеристикой зрелой личности, ключевыми измерениями которой выступают свобода («через постепенное обретение спонтанной активностью ценностного обоснования, личностной целесообразности и смысловой регуляции») и ответственность (через «интериоризацию механизмов регуляции поведения все более высокого уровня») [1, с. 612].

О. В. Дергачева обращает внимание на социальную детерминированность актуальности исследования особенностей развития автономии, перманентную необходимость принятия субъектами самостоятельного жизненного выбора, важность наличия внутренних критериев оценки собственных действий. Исследователь отмечает, что автономия «представляет собой механизм саморегуляции и самодетерминации личности, реализующийся в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека» [2, с. 7]. О. А. Доронцова отмечается сложность современных условий развития личности обучающихся, связанных с «мировоззренческим вакуумом», вызыванием «деградирующих ценностей», важность развития у обучающихся способности «опираться на себя, руководить собой и регулировать собственную активность» [3, с. 3]. Исследователем автономия определяется как «интегративное качество личности, проявляющееся в самостоятельном планировании и реализации задуманного, в самоконтроле своих решений, в самоуправлении и саморегуляции своей активности для достижения поставленных перед собой целей, непротиворечащих общечеловеческим ценностям и характеризующиеся осмысленностью» [3, с. 12].

Обобщение научно-теоретических источников позволяет отметить, что детерминантами развития автономии, наряду с уровнем развития определенных качеств личности и инструментами целенаправленного психолого-педагогического воздействия, также могут выступать социальные и организационные факторы (субъективная оценка эмоциональной близости со значимыми взрослыми и друзьями, конструктивности и искренности этих отношений, степени адекватности предоставляемой свободы в рамках различных видов деятельности, уровня внешнего контроля за результатами своих действий) [4]. С одной стороны условия образовательной среды военного факультета подразумевают высокую нормативность поведения курсантов, наличие жестких императивных норм и правил организации повседневной деятельности и учебных занятий, директивность межличностных отношений и ограниченность личного пространства и времени. Вместе с тем особенности подготовки кадровых военных специалистов на военных факультетах, интегрированных в университетскую среду учреждений высшего образования, предполагают полноценный доступ обучающихся к воз-

возможностям всестороннего развития личности, более широкий круг общения, в том числе и с обучающимися (студентами) других факультетов [5]. Отсутствие достаточных сведений об особенностях развития автономии курсантов военного факультета определяют исследовательский интерес к изучению уровня и динамики развития данного качества личности будущих офицеров в сравнении со студентами других факультетов.

Эмпирической базой исследования выступили обучающиеся 1–3-го курсов Белорусского национального технического университета: курсанты военно-технического факультета (172 человека), а также студенты других факультетов (107 человек). Для сбора общих сведений о респондентах (пол, возраст, профиль специальности, курс обучения) и уровне их академической успеваемости была разработана анкета. В группе курсантов доля представителей технического профиля составила 78,49 %, доля гуманитарного профиля обучения – 21,51 %; в группе студентов доля представителей технического профиля – 85,05 %, доля гуманитарного профиля обучения – 14,95 %. Распределение респондентов по курсам обучения в группе курсантов: младшие курсы – 76,16 %, старшие курсы – 23,84 %; в группе студентов: младшие курсы – 82,24 %, старшие курсы – 17,76 %. Для диагностики уровня развития автономии был использован опросник «автономности-зависимости» для юношеского возраста и взрослых (автор: Г. С. Прыгин) [6], для определения уровня удовлетворенности жизнью – методика «Шкала удовлетворенности жизнью» (автор: Э. Динер и др.; адаптация: Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев) [7]. На основании результатов расчета одновыборочного критерия Колмогорова – Смирнова установлено, что данные по шкале «автономность» не соответствуют нормальному распределению (для группы курсантов: Z Колмогорова – Смирнова = 2,950, $p < 0,01$; для группы студентов: Z Колмогорова – Смирнова = 1,587, $p < 0,05$), что определило необходимость использования непараметрических инструментов оценки статистической значимости.

В рамках исследования были сопоставлены сведения об уровне развития автономии курсантов и студентов, в том числе в разрезе профилей обучения (рис. 1), а также на разных курсах обучения (рис. 2).

Графическое сопоставление демонстрирует совпадение оценок значений по показателю «автономность» для курсантов и студентов по всем квартилям (по первому квартилю – на уровне 10 баллов, по второму квартилю – 12 баллов, по третьему квартилю – 13 баллов). **Отсутствие статистически значимых различий в группах курсантов и студентов по уровню развития автономии** подтверждает и расчет U -критерия Манна – Уитни ($U = 8050$; $p = 0,076$). Сравнение данных об уровне развития искомого качества в разрезе профилей обучения показывает совпадение оценок значений по показателю «автономность» в группах курсантов и студентов технического профиля (по первому квартилю – на уровне 10 баллов, по второму квартилю – 12 баллов, по третьему квартилю – 13 баллов), **отсутствие ста-**

статистически значимых различий в группах курсантов и студентов технического профиля по уровню развития автономии подтверждает и расчет U-критерия Манна – Уитни ($U = 5653,5$; $p = 0,305$). В группе обучающихся гуманитарного профиля более высокий уровень оценок значений отмечается у курсантов, чем у студентов: по первому квартилю – на уровне 10,5 и 9 баллов, по второму квартилю – 12 и 10 баллов, по третьему квартилю – 13,5 и 12 баллов соответственно; статистическая значимость различий подтверждается расчетом U-критерия Манна – Уитни ($U = 188,0$; $p = 0,035$). Примечательно, что в условиях образовательной среды военного факультета, связанных с необходимостью строгого соблюдения курсантами уставных требований по выполнению мероприятий распорядка дня, порядком размещения военнослужащих в расположении, соблюдением правил ношения военной формы одежды, порядком перемещения военнослужащих, подчинением командирам и начальникам из числа офицеров, *уровень развития автономии как качества личности курсантов военного факультета не ниже уровня развития автономии студентами других факультетов*, условия обучения и жизнедеятельности которых отличаются более мягким укладом.

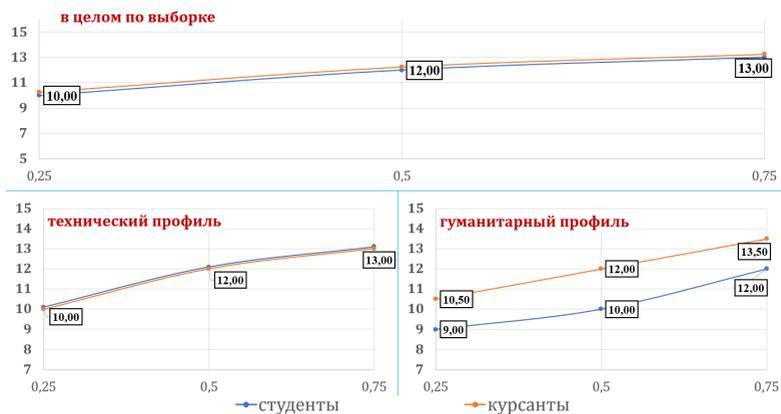


Рис. 1. Различия квартилей для показателя «автономность» курсантов и студентов

Рассмотрение данных, представленных на рис. 2, позволяет отметить близость оценки значений уровня развития автономии курсантов и студентов на разных курсах обучения: на первом курсе у курсантов по первому квартилю – на уровне 10 баллов, по второму квартилю – 12 баллов, по третьему квартилю – 14 баллов, у студентов по первому квартилю – на уровне 10 баллов, по второму квартилю – 12 баллов, по третьему квартилю – 13 баллов; на втором курсе у курсантов по первому квартилю – на уровне 11 баллов, по второму квартилю – 12 баллов, по третьему квартилю – 13 баллов, у студентов по первому квартилю – на уровне 9 баллов, по второму

квартилю – 11 баллов, по третьему квартилю – 13 баллов; на третьем курсе у курсантов по первому квартилю – на уровне 10 баллов, по второму квартилю – 13 баллов, по третьему квартилю – 13 баллов, у студентов по первому квартилю – на уровне 10 баллов, по второму квартилю – 11 баллов, по третьему квартилю – 13 баллов. **Отсутствие статистически значимых различий по уровню развития автономии в группах курсантов и студентов на разных курсах обучения** подтверждает расчет U-критерия Манна – Уитни (на первом курсе $U = 875,0$, $p = 0,576$; на втором курсе $U = 1708,0$, $p = 0,231$; на третьем курсе $U = 319,0$, $p = 0,256$). Прогностический потенциал переменной «Категория обучающихся» (курсанты военного факультета или студенты) в качестве предиктора развития автономии, рассчитанный с использованием инструментария ROC-анализа также находится ниже уровня статистической достоверности как в целом по выборке ($p = 0,123$), так и отдельно на младших ($p = 0,367$) и старших ($p = 0,124$) курсах обучения. Анализ данных указывает на то, что различие условий образовательной среды не проявляется в значимом различии уровня развития автономии курсантов и студентов, как на младших курсах (в период столкновения с совершенно непривычными для них условиями учебы, коммуникации и жизни в целом), так и на старших курсах (после завершения адаптации к специфическим особенностям уклада жизнедеятельности военного факультета).

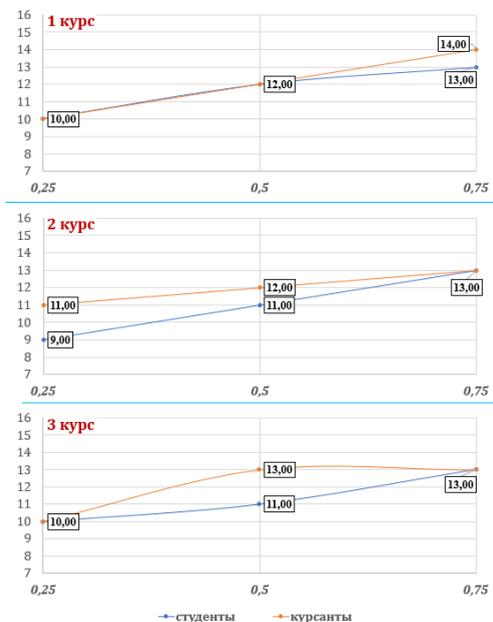


Рис. 2. Различия квартилей для показателя «автономность» курсантов и студентов на разных курсах обучения

С целью изучения динамики развития автономии в группах курсантов и студентов были сопоставлены соответствующие данные на разных курсах обучения (рис. 3).

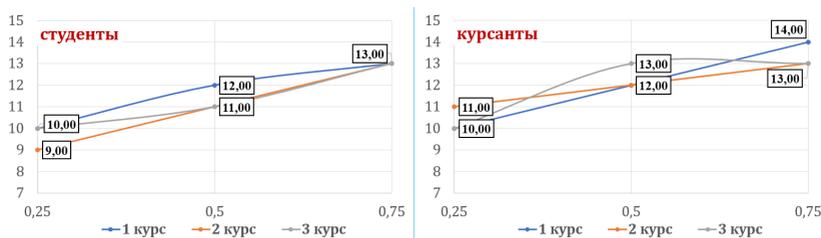


Рис. 3. Динамика значений по показателю «автономность» в группах курсантов и студентов

Графическое сопоставление данных об уровне развития автономии у студентов на 1–3-м курсах обучения не позволяет отметить наличие значимой динамики в изменении оценок значений исследуемого показателя: по первому квартилю в пределах диапазона 9–10 баллов, по второму – 11–12 баллов, по третьему – значения совпадают. В группе курсантов также отмечается близость значений оценки значений уровня развития автономии на разных курсах: по первому квартилю – 10–11 баллов, по второму квартилю – 12–13 баллов, по третьему квартилю – 13–14 баллов. **Отсутствие статистически значимых различий между группами обучающихся разных курсов обучения** подтверждается и расчетом H-критерия Краскела – Уоллеса: и для студентов ($H = 0,392$, $p = 0,822$), и для курсантов ($H = 0,173$, $p = 0,917$). Данные закономерности указывают на важность поиска возможностей развития условий, способствующих развитию автономии курсантов военного факультета и студентов в период обучения в учреждении высшего образования.

С целью изучения значения автономии как фактора академической успешности были сопоставлены данные об уровне академической успеваемости в группах обучающихся (курсантов военного факультета и студентов) с разным уровнем развития соответствующего качества (рис. 4). С этой целью, опираясь на авторское описание методики «автономности-зависимости», респонденты, набравшие 12 баллов и более, были отнесены к группе с высоким уровнем развития автономии, а остальные – к группе с невысоким уровнем развития соответствующего признака.

Графическое сопоставление данных, отраженных на рис. 4, позволяет отметить схожее распределение респондентов по уровню успеваемости в группах курсантов и студентов с высоким и невысоким уровнем развития автономии. Отсутствие статистически значимых различий подтверждается и расчетом U-критерия Манна – Уитни: для выборки студентов ($U = 1383,5$, $p = 0,742$), для студентов младших курсов ($U = 954,5$, $p = 0,916$), для студен-

тов старших курсов ($U = 39,0$, $p = 0,629$), для выборки курсантов ($U = 3447,5$, $p = 0,859$), для курсантов младших курсов ($U = 1962,5$, $p = 0,582$), для курсантов старших курсов ($U = 173,5$, $p = 0,792$). На отсутствие статистически значимой взаимосвязи показателей автономии и академической успеваемости указывают и результаты расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена: для выборки студентов ($r_s = 0,034$, $p = 0,731$), для студентов младших курсов ($r_s = 0,066$, $p = 0,539$), для студентов старших курсов ($r_s = -0,044$, $p = 0,858$), для выборки курсантов ($r_s = -0,059$, $p = 0,441$), для курсантов младших курсов ($r_s = -0,098$, $p = 0,265$), для курсантов старших курсов ($r_s = 0,032$, $p = 0,840$). **Приведенные расчеты не позволяют отметить весомое значение автономии как фактора академической успеваемости курсантов военного факультета и студентов.**

Для изучения значения автономии как фактора субъективного психологического благополучия обучающихся были сопоставлены оценки значений по методике «Шкала удовлетворенности жизни» в группах курсантов и студентов с разным уровнем развития автономии (рис. 5).

Рассмотрение данных, представленных на рис. 5, позволяет отметить более высокие оценки значений удовлетворенности жизни в группах студентов с высоким уровнем развития автономии по сравнению с оценками соответствующих значений в группах студентов с невысоким уровнем развития автономии. Статистическая значимость данных различий подтверждается расчетом U-критерия Манна – Уитни в целом по выборке студентов ($U = 859,5$, $p < 0,001$), а также отдельно на младших ($U = 658,5$, $p = 0,01$) и старших ($U = 15,5$, $p = 0,018$) курсах обучения. В группе курсантов с высоким уровнем развития автономии также отмечается более высокий уровень оценок соответствующих значений по методике «Шкала удовлетворенности жизни» по сравнению с группой курсантов с невысоким уровнем развития автономии: в целом по выборке ($U = 2456,0$, $p = 0,019$), на младших курсах ($U = 1530,5$, $p = 0,012$). На взаимосвязь признаков указывает и расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена: для выборки студентов ($r_s = 0,330$, $p = 0,001$), для студентов младших курсов ($r_s = 0,330$, $p = 0,001$), для студентов старших курсов ($r_s = 0,497$, $p = 0,03$), для выборки курсантов ($r_s = 0,174$, $p = 0,047$), для курсантов младших курсов ($r_s = 0,330$, $p = 0,001$). **Данные результаты согласуются с результатами научных исследований, определяющих автономию в качестве предиктора субъективного психологического благополучия**, подчеркивают важность развития данного интегративного качества личности в период обучения в учреждении высшего образования.

Обобщение вышеприведенных результатов позволяет отметить незначительность отличий по уровню и динамике развития автономии между курсантами военного факультета и студентами других факультетов учреждения высшего образования. Данные результаты могут подчеркивать перспективность интеграции системы подготовки кадровых военных специалистов

в университетскую образовательную среду, что способствует полноценному личностному развитию и психологического благополучия обучающихся военных факультетов. Установленное значение автономии как предиктора субъективной удовлетворенности жизни указывает на важность уточнения факторов развития автономии курсантов военных факультетов с учетом специфики военных факультетов, поиска направлений развития условий, стимулирующих развитие данного интегративного качества личности.

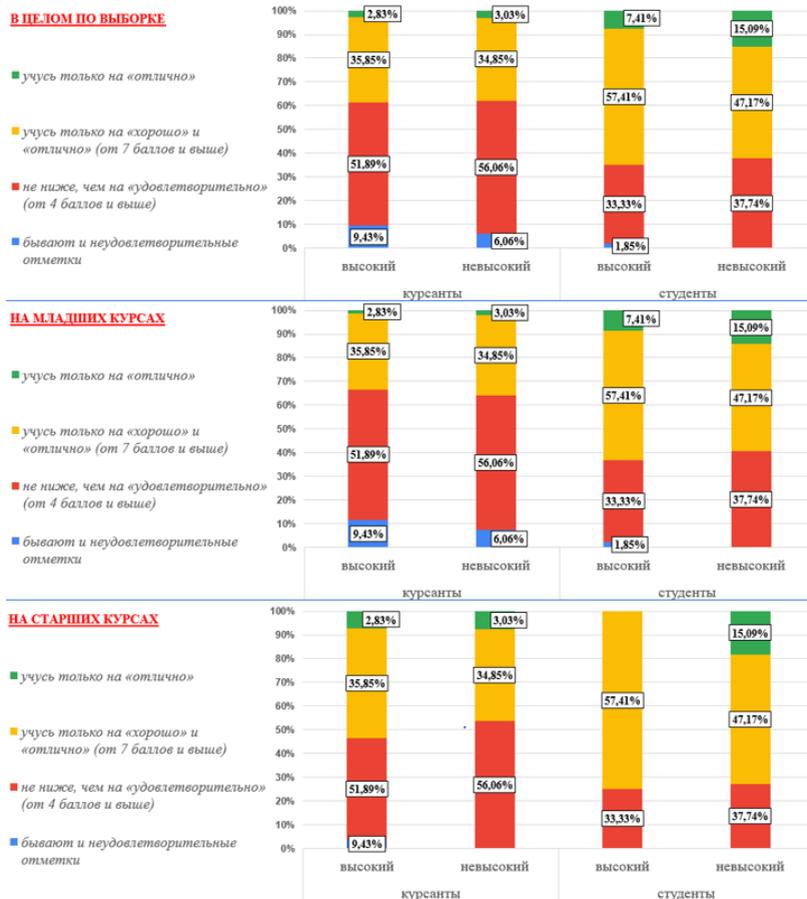


Рис. 4. Уровень академической успеваемости в группах обучающихся с разным уровнем развития автономии (в целом по выборке, на младших курсах, на старших курсах)

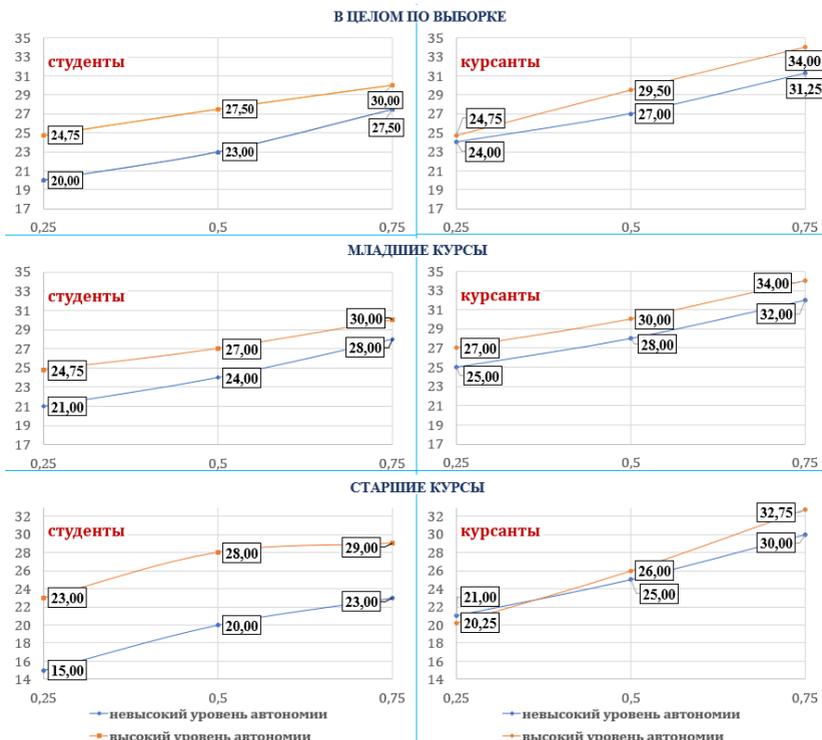


Рис. 5. Различия квартилей для показателя «Шкала удовлетворенности жизни» в курсантов и студентов с разным уровнем развития автономии (в целом по выборке, на младших курсах, на старших курсах)

Список использованных источников

1. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.
2. Дергачева, О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Дергачева Ольга Евгеньевна; МГУ им. М. В. Ломоносова. – Минск, 2005. – 20 с.
3. Доронцова, О. А. Психолого-педагогические детерминанты развития автономии подростков в образовательном процессе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Доронцова Ольга Александровна. – Смоленск: Смолен. гос. ун-т, 2019.
4. Липовка, Ю. Ф. Детерминация автономии и ее связь с другими личностными характеристиками / Ю. Ф. Липовка // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / Республиканский институт высшей школы. – Минск, 2023. – С. 177–184.
5. Липовка, Ю. Ф. Психолого-педагогический контекст развития автономии курсантов военно-технического факультета в БНТУ / Ю. Ф. Липовка // Вестн. инст. погран. сл. Респ. Беларусь. – 2022. – № 2. – С. 53–59.

6. Прыгин, Г. С. Психология самостоятельности: монография / Г. С. Прыгин. – Ижевск; Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. – 565 с.

7. 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. – С. 117–142.

(Дата подачи: 10.02.2025 г.)

А. П. Лобанов, Е. В. Цакунова

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

A. Lobanov, E. Tsakunova

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9

СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

STRUCTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PSYCHOLOGY STUDENTS

В статье представлены результаты исследования динамики профессиональной компетентности студентов-психологов и взаимосвязи данного феномена с индивидуально-психологическими особенностями. Выявлены различия в уровне выраженности характеристик профессиональной компетентности у студентов разных курсов и конкретизированы взаимосвязи компетентности и личностных факторов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; специальная компетентность; социальная компетентность; личностная компетентность; индивидуальная компетентность; индивидуально-психологические особенности.

The article presents the results of the study of the dynamics of professional competence of psychology students and the correlations of this phenomenon with individual psychological characteristics. Differences in the level of expression of the characteristics of professional competence in students of different years are revealed. The correlations between competence and personal factors are specified.

Keywords: professional competence; special competence; social competence; personal competence; individual competence; individual psychological characteristics.

В сфере высшего образования в последние десятилетия наблюдается значительный сдвиг в образовательных технологиях, обусловленный масштабным развитием и внедрением компетентностного подхода. На первый план выступают принципы непрерывности и единства образования, что в нашей стране обеспечивается преемственностью уровней и согласованностью содержания образовательных программ. Согласно Кодексу образования Республики Беларусь, важными требованиями к организации образо-

вательного процесса являются «компетентный подход» и «обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся и оказание им психологической помощи» [1].

Не случайно в когнитивной науке в целом наблюдается поворот от человека как субъекта жизнедеятельности к человеку как когнитивному агенту, думающему и активно действующему, готовому к саморазвитию [2, 3]. Так, теория энактивизма постулирует необходимость познания человека без разделения среды и личности, с упором на деятельностное вживание когнитивного агента в окружающую его среду существования, на способность принимать участие в конструировании своего будущего. Процесс образования, с позиции энактивизма, основывается на «пробуждающем обучении», в котором становление и развитие обучающего и обучающегося циклически детерминировано и обусловлено взаимным сотворчеством образовательной среды [3].

В связи с необходимостью построения индивидуальной траектории профессиональной подготовки в условиях типизации образовательного процесса возрастает потребность в изучении процесса формирования профессиональной компетентности сквозь призму особенностей личностного развития будущих специалистов.

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых проблема разработки индивидуальной образовательной траектории неразрывно связана с проблемой профотбора и психодиагностики актуальных и потенциальных возможностей овладения профессиональными компетенциями студентами и, как следствие, формированием их профессиональной компетентности.

Вариативность подходов к исследованию структуры и содержания профессиональной компетентности отражается в различных научных моделях. К числу наиболее разработанных и логически выстроенных можно отнести: модель Дж. Андерсона, в которой компетентность рассматривается в контексте условий формирования и этапов овладения навыками; модель персональной компетентности С. Гринспена и Дж. Дрискола, в которой акцент делается на уровне проявления компетентности, включая ее академический, эмоциональный, физиологический, повседневный компоненты; модель А. А. Вербицкого, которая содержит пять взаимосвязанных (индивидуально-психологический, ценностно-смысловой, инструментальный, мотивационный, конативный) компонентов компетентности; концепцию семантических полей Э. М. Калицкого, которая позволяет дифференцировать такие категории компетентностной парадигмы, как содержание понятий «квалификация», «компетенция», «компетентность»; типологию компетентности И. А. Зимней, в которой выделено три группы компетенций (компетенции, относящиеся к самому человеку; к социальному взаимодействию и к его деятельности); систему универсальных компетенций Б. К. Коломиеца, включая общеинтеллектуальные и системно-деятельностные компетенции, компетенции личной самоорганизации

и самоуправления, ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции, компетенции социального взаимодействия; модель профессиональной компетентности А. К. Марковой, предполагающей взаимообусловленность специальной, социальной, личностной, индивидуальной компетентности специалиста [4].

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие 117 студентов 1–3-го курсов Института психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», а именно: 41 студент первого курса, 40 студентов второго курса, 36 студентов третьего курса. Исследование было проведено в естественных условиях образовательного процесса. Каждый испытуемый получил бланки для ответов; каждый испытуемый отвечал индивидуально; экспериментатор зачитывал утверждения вслух.

Исходя из теоретико-методологических оснований исследования в качестве диагностического инструментария использованы следующие методики: опросник «Профессиональная компетентность педагога-психолога» (Н. В. Матяш, Е. М. Фещенко); «Многофакторный личностный опросник» Р. Кеттелла (16 PF).

Опросник «Профессиональная компетентность педагога-психолога» (Н. В. Матяш, Е. М. Фещенко) позволяет выявить уровни выраженности (высокий, выше среднего, средний, низкий) таких характеристик профессиональной компетентности психолога, как специальная, социальная, личностная и индивидуальная компетентность. В основу выделения шкал опросника положена идея А. К. Марковой о видах профессиональной компетентности [5].

Опросник Р. Кеттелла позволяет выявить степень выраженности шестнадцати биполярных личностных черт. 16 PF Р. Кеттелла является одним из наиболее распространенных методов диагностики индивидуально-психологических особенностей личности [6]. В исследовании была использована форма С данного теста. Выбор формы С обусловлен рядом преимуществ относительно других форм, а именно: проводится за более короткое время (30–40 минут); вопросы составлены более обобщенно; опросник включает дополнительный фактор MD, который дает информацию о самооценке личности [7].

Результаты исследования. Для изучения динамики формирования профессиональной компетентности, особенностей взаимосвязи данного феномена и индивидуально-психологических свойств личности были использованы многофакторный дисперсионный анализ с дальнейшим применением апостериорного критерия Дункана и коэффициент корреляции Спирмена (вычисления производились с помощью программного пакета Statistica 8.0).

Данные, полученные в ходе статистического анализа, свидетельствуют о значимых различиях в уровне выраженности характеристик профессиональной компетентности у студентов разных курсов (рис. 1).

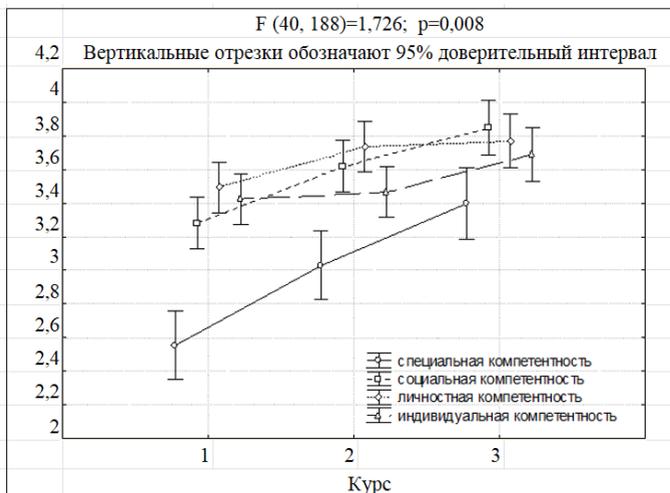


Рис. 1. Динамика профессиональной компетентности студентов-психологов

Вне зависимости от курса испытуемых существенно различается уровень выраженности их специальной и социальной компетентности. Различия уровня выраженности личностной компетентности статистически значимы между первым и вторым курсом, а также между первым и третьим курсами. Индивидуальная компетентность существенно различается у студентов первого и третьего и второго и третьего курсов. Отсутствие значимых различий выраженности личностной и индивидуальной компетентности между вторым и третьим курсами, а также между первым и вторым курсом позволяет предположить наличие некоего плато или кризиса в формировании профессиональной компетентности по данным параметрам.

Согласно апостериорному критерию Дункана, существенные различия по шкале «специальная компетентность» наблюдаются между всеми курсами: между студентами 1-го и 2-го курса ($p = 0,002$), между студентами 1-го и 3-го курса ($p = 0,000$) и между студентами 2 и 3 курса ($p = 0,015$). Полученные результаты демонстрируют статистически значимый рост овладения профессиональными навыками и развитие способности к проектированию профессионального становления от курса к курсу.

Также существенно различается уровень выраженности социальной компетентности между всеми курсами Института психологии: студентами 1-го и 2-го курса ($p = 0,004$), студентами 1-го и 3-го курса ($p = 0,000$) и студентами 2-го и 3-го курса ($p = 0,034$). Как и в случае со специальной компетентностью, можно фиксировать значительное улучшение социальных навыков в профессиональном общении и групповом взаимодействии от курса к курсу.

Уровень выраженности личностной компетентности имеет существенные различия между студентами 1-го и 2-го курса ($p = 0,023$) и студентами 1-го и 3-го курса ($p = 0,0176$). Владение приемами личностного самовыражения и саморазвития возрастает ко второму и третьему курсу в сравнении с первым, однако нет существенных различий между вторым и третьим курсами. Исходя из полученных результатов можно предположить, что личностная компетентность наиболее интенсивно развивается на первых двух курсах обучения.

Уровень выраженности индивидуальной компетентности существенно различается у студентов 1-го и 3-го курса ($p = 0,022$) и между студентами 2-го и 3-го курса ($p = 0,031$). Развитие индивидуальности и самореализация, готовность к профессиональному росту и способность к рациональной организации собственного труда существенно возрастают к третьему курсу по сравнению с первым и вторым, что может указывать на то, что индивидуальная компетентность более активно формируется на старших курсах учреждения высшего образования.

Статистический анализ данных с использованием коэффициента корреляции Спирмена позволил выявить и конкретизировать взаимосвязи характеристик профессиональной компетентности и индивидуально-психологических особенностей студентов.

Специальная компетентность имеет статистически значимые корреляции с фактором Q_3 «импульсивность – контроль желаний» (0,249). Другими словами, чем выше у студентов способность к самоконтролю, организованности и дисциплинированности, тем выше их уровень владения профессиональными навыками и способностью к планированию профессионального развития.

Социальная компетентность коррелирует с фактором А «обособленность – сердечность» (0,195), фактором L «доверчивость – подозрительность» (-0,218), фактором О «самоуверенность – склонность к чувству вины» (-0,240), фактором Q_3 «импульсивность – контроль желаний» (0,211). Таким образом, чем более общительны, дружелюбны и открыты студенты (высокий фактор А, положительная корреляция), чем более доверчивы и менее подозрительны (низкий фактор L, отрицательная корреляция), чем более они уверены в себе и менее склонны к чувству вины (низкий фактор О, отрицательная корреляция), чем выше уровень самоконтроля и дисциплины студентов (высокий фактор Q_3 , положительная корреляция), тем выше их социальные навыки в профессиональном общении и групповом взаимодействии. Из этого следует, что социальная компетентность связана с общительностью, открытостью, уверенностью и самоконтролем.

Личностная компетентность взаимосвязана с фактором С «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» (0,269), фактором Q_3 «импульсивность – контроль желаний» (0,187), фактором Q_4 «нефрустрированность – фрустрированность» (-0,211): чем более эмоционально устой-

чив, спокоен и хладнокровен студент (высокий фактор С, положительная корреляция), чем выше его уровень самоконтроля и дисциплины (высокий фактор Q₃, положительная корреляция); чем более он уверен в себе и своих силах, спокоен и менее напряжен (низкий фактор Q₄, отрицательная корреляция), тем выше у него владение приемами личностного саморазвития и самовыражения. Таким образом, личностная компетентность взаимосвязана с эмоциональной устойчивостью, самоконтролем и низким уровнем напряжения.

Индивидуальная компетентность связана с фактором С «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость» (0,209), фактором G «недобросовестность – высокая совестливость» (0,255), фактором Н «застенчивость – смелость в общении» (0,192), фактором О «самоуверенность – склонность к чувству вины» (-0,235), фактором Q₃ «импульсивность – контроль желаний» (0,316). Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем более эмоционально устойчив студент (высокий фактор С, положительная корреляция), чем более он ответственный, обязательный и добросовестный (высокий фактор G, положительная корреляция); чем более смелый, предприимчивый и социально уверенный (высокий фактор Н, положительная корреляция), чем более уверен в себе и менее склонен к чувству вины (низкий фактор О, отрицательная корреляция); чем выше уровень самоконтроля и дисциплины у студента (высокий фактор Q₃, положительная корреляция), тем выше у него уровень развития индивидуальности и самореализация, готовности к профессиональному росту и способности к рациональной организации собственного труда. Тем самым индивидуальная компетентность связана с эмоциональной устойчивостью, смелостью, уверенностью и самоконтролем у будущих специалистов.

Представляет интерес тот факт, что фактор Q₃ «импульсивность – контроль желаний» взаимосвязан со всеми видами компетентности. Вероятно, самодисциплина и организованность в целом являются важной составляющей для развития профессиональной компетентности будущего психолога.

Следует отметить, что для социальной и индивидуальной компетентности одновременно характерна отрицательная корреляция с фактором О «самоуверенность – склонность к чувству вины». При этом личностная и индивидуальная компетентность характеризуются наличием положительной корреляции с фактором С «эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость».

Результаты исследования позволяют сделать вывод о позитивной динамике развития профессиональной компетентности в процессе профессионализации от первого курса к третьему курсу обучения. Виды профессиональной компетентности отличаются траекториями развития: специальная и социальная компетентность растут более равномерно от курса к курсу, а личностная и индивидуальная компетентность характеризуются более выраженным «скачком» на определенных этапах обучения. Статистический

анализ данных позволил установить взаимосвязь между видами профессиональной компетентности и индивидуально-психологическими особенностями личности. Установлено, что фактор Q_3 «импульсивность – контроль желаний» важен для всех видов профессиональной компетентности; социальная компетентность связана с общительностью, открытостью, уверенностью и самоконтролем; личностная компетентность – с эмоциональной устойчивостью, самоконтролем и низким уровнем напряжения; а индивидуальная компетентность – с эмоциональной устойчивостью, смелостью, уверенностью и самоконтролем.

Выявленные в ходе исследования закономерности в динамике и структуре профессиональной компетентности могут быть использованы в психологическом сопровождении образовательного процесса, в частности при построении индивидуальных образовательных траекторий развития профессиональной компетентности с учетом личностных особенностей будущих специалистов-психологов.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г.: в ред. Закона Респ. Беларусь от 08.07.2024 г. // Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 22.01.2024).

2. *Лобанов, А. П.* В. XXI век: когнитивный агент в открытом инновационном образовательном пространстве / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова // *Высшая школа*. – 2017. – №1. – С. 28–31.

3. *Князева, Е. Н.* Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии / Е. Н. Князева. – Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2014. – 352 с.

4. *Лобанов, А. П.* Интеллект. Компетентность. Образование: Кто стоит напротив Белой Вежи? / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2013. – 102 с.

5. *Матяш, Н. В.* Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога / Н. В. Матяш, Е. М. Фещенко // *Образовательные технологии*. – 2009. – № 2. – С. 80–91.

6. *Батаршев, А. В.* Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

7. *Капустина, А. Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла / А. Н. Капустина. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 112 с.

(Дата подачи: 17.02.2025 г.)

Е. С. Макеева

Белорусский государственный университет, Минск

И. И. Рифицкая

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

Е. Makeeva

Belarusian State University, Minsk

I. Rifitskaya

Belarusian State University, Minsk Academy of Management under
the President of the Republic of Belarus, Minsk

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПЕРЦЕПТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

INTERRELATION OF MANAGERIAL POTENTIAL AND PERCEPTUAL-INTERACTIVE COMPETENCE OF STUDENTS

В статье представлены результаты научного исследования, посвященного проблеме взаимосвязи управленческого потенциала, стиля принятия управленческих решений и перцептивно-интерактивной компетентности будущих руководителей. В качестве предмета исследования выступили уровень менеджерских возможностей, способы принятия решений в ситуациях управления и уровни коммуникативной интерактивности будущих специалистов, развивающиеся у них на этапе профессионального обучения в высшей школе.

Ключевые слова: управленческий потенциал; стиль принятия управленческих решений; перцептивно-интерактивная компетентность; профессиональное обучение; будущие руководители.

The article presents the results of the scientific research devoted to the problem of interrelation of managerial potential, decision-making style and perceptive-interactive competence of future managers. The subject of the study is the level of managerial capabilities, ways of decision-making in management situations and levels of communicative interactivity of future specialists, which they develop at the stage of professional training in higher education.

Keywords: managerial potential; decision-making style; perceptive-interactive competence; professional training; future managers.

Среди многочисленных видов профессиональной деятельности особую роль занимает управление. Его уникальность заключается в том, что наряду с профессиональными знаниями и навыками в конкретной области, оно требует также реализации управленческого потенциала руководителя.

Прежде чем определить понятие «управленческий потенциал», рассмотрим сущность самого термина. В настоящее время существует множество различных трактовок потенциала, его компонентов и связи с такими поня-

тиями, как «человеческий капитал», «трудовой потенциал» и «кадровый потенциал». Термин «потенциал» вошел в научный оборот в конце XX века и этимологически означает «скрытые возможности, мощь, сила». В широком смысле потенциал рассматривается как источник возможностей, ресурсов и средств, которые могут быть использованы для достижения целей и решения задач. Это возможности отдельного человека, общества или государства в конкретной области. Таким образом, термины «потенциал» и «потенциальный» указывают на наличие у кого-либо (будь то отдельный человек, коллектив предприятия или общество в целом) скрытых возможностей или способностей в различных сферах жизнедеятельности.

Управленческий потенциал представляет собой возможности человека по успешной реализации себя в управленческой деятельности. Ю. А. Мельник трактует управленческий потенциал как «наличие у человека специфических способностей, личностных качеств и мотивации карьерного роста, а также определенного объема знаний, умений и навыков, необходимых для успешной управленческой деятельности» [3, с. 55].

Кроме того, управленческий потенциал подразумевает способность находить решения в непредсказуемых ситуациях и реагировать на изменяющиеся внутренние и внешние факторы. Управленческий потенциал включает в себя совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, которые позволяют человеку эффективно выполнять управленческие функции и достигать поставленных целей в процессе управления. Управленческий потенциал состоит из нескольких ключевых компонентов:

Профессиональные знания: понимание принципов управления, стратегического планирования, финансового менеджмента и других аспектов, необходимых для успешного руководства.

Навыки и умения: способность принимать обоснованные решения, анализировать информацию, планировать и организовывать работу, руководить командой и мотивировать сотрудников.

Личностные качества: лидерство, коммуникабельность, стрессоустойчивость, ответственность и способность адаптироваться к изменениям [2, с. 12–13].

Ю. Г. Семенов в своих исследованиях предложил пятиаспектную психологическую модель потенциала личности руководителя [4, с. 48–50], где выделяются следующие его составляющие: наследственно-биологические качества (национальность, пол, темперамент); социально-психологические свойства личности (уровень самооценки, притязаний, статус, позиция, роль в коллективе и обществе в целом, коммуникативный потенциал); управленческо-организационные качества (эффективность руководства, стиль управления, авторитет, функции руководителя); творческий и профессиональный рост (образование, квалификация, карьера, опыт и стаж); социальный и культурный уровень (мировоззрение, смысло-жизненные ориентации, эрудированность, смысл и ценности).

Целью нашего исследования было определение характера связи между уровнем способности к управленческой деятельности, стилем принятия решений и уровнем перцептивно-коммуникативной компетентности у будущих управленцев.

В исследовании приняли участие студенты 2-го курса дневной формы обучения специальности «Государственное управление и экономика» Института управленческих кадров Академии Управления при Президенте Республики Беларусь. Общий объем выборки составил 50 человек. Из них: девушки – 28 человек (56,0 %), юноши – 22 человека (44,0 %).

Для выявления уровня управленческого потенциала мы использовали методику «Экспресс-оценки управленческого потенциала» Ю. В. Сиягина [1, с. 183–184]. Стилль принятия управленческих решений мы измеряли при помощи методики «Оценка стилия приятия управленческих решений» Н. П. Фетискина [5, с. 195–197]. Уровень перцептивной компетентности определялась посредством методики «Диагностики перцептивно-интерактивной компетентности» Н. П. Фетискина [5, с. 165–166]. Для оценки статистической значимости результатов проведенного исследования нами использовались: 1) критерий Шапиро – Уилка, позволивший подсчитать «нормальность» математического распределения полученных данных в анализируемой выборке; 2) Хи-квадрат критерий Пирсона, посредством которого мы определяли соответствие эмпирического распределения способностей к управленческой деятельности, принятию решений и организации делового взаимодействия, предполагаемому теоретическому распределению в выборке будущих специалистов в сфере управления; 3) корреляционный анализ Спирмена, дал нам возможность выявить силу и направление связи между указанными выше переменными.

Результаты проведенного исследования указывают на доминирование в выборке испытуемых, студентов со «средним уровнем управленческого потенциала» (29 человек – 58,0 %), значительно реже встречаются студенты с «низким уровнем» способности к управленческой деятельности» (14 человек – 28,0 %) и практически не встречается с «высоким уровнем» (7 человек – 14,0 %) (рис. 1). Это означает, что для большинства испытуемых данной выборки характерно развитие способностей к управленческой деятельности, к саморегуляции и конструированию стилия активности, целей и мотивов реализации совместной деятельности, а также соответствующих морально-нравственных качеств личности.

Для проверки соответствия эмпирического распределения будущих специалистов, попавших в группы «низкий» – «средний» – «высокий» уровень менеджерских возможностей, теоретическому, мы использовали Хи-квадрат критерий Пирсона, показатель которого ($\chi^2 = 5,99$), указывает на наличие достоверных различий на 5%-ном уровне статистической значимости.

Дальнейший анализ результатов проведенного исследования позволил определить преобладающие среди испытуемых анализируемой выборки

стили принятия управленческих решений. В частности, наиболее выраженными оказались «Ситуационный» (19 человек – 38,0 %), «Реализаторский» (15 человек – 30,0 %) и «Попустительский» (12 человек – 24,0 %) (рис. 2). Это говорит о том, что значительная часть будущих специалистов склонна в процессе управления другими людьми принимать решения исходя из сложившейся управленческой ситуации, содержания управленческих задач, профессиональной компетентности сотрудников, имеющегося уровня мотивации достижения, самостоятельности в реализации активности, низкой требовательности к подчиненным и частичного отказа от осуществления функций управления ими. Гораздо реже среди испытуемых встречается «Авторитарный» способ принятия решений (4 человека – 8,0 %). Это указывает на наличие у некоторых студентов ориентации на себя и жесткое подчинение сотрудников. В выборке вообще отсутствуют испытуемые с «Маргинальным» стилем управления.

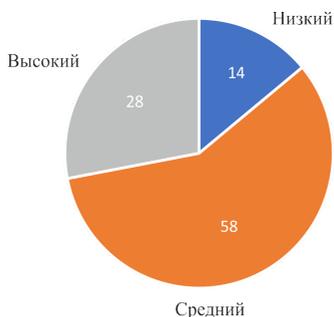


Рис. 1. Процентное распределение будущих управленцев по уровням управленческого потенциала, %

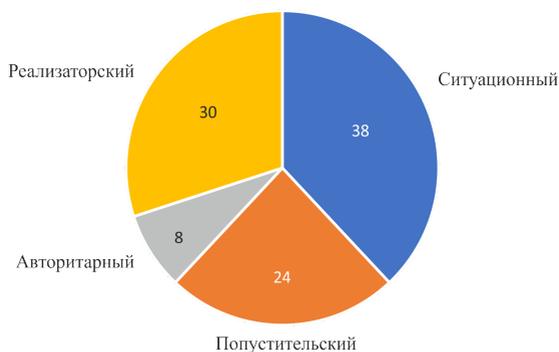


Рис. 2. Процентное распределение студентов по стилям принятия управленческих решений, %

При определении статистических различий в выраженности способов принятия решений будущими специалистами с помощью Хи-квадрат критерия Пирсона были получены достоверно значимые результаты на 1%-ном уровне ($\chi^2 = 9,21$).

В ходе оценки коммуникативной интерактивности будущих управленцев в анализируемой выборке были обнаружены высокие показатели по шкалам «Социальная активность» (16 человек – 32,0 %) и «Социальная автономность» (14 человек – 28,0 %), что свидетельствует о наличии у большей части испытуемых ориентации на эффективность совместной деятельности и важности личностной позиции при реализации профессиональной активности. Менее значительная часть выборки имеет высокие баллы по шкалам «Социальная адаптивность» (8 человек – 16,0 %), «Взаимопонимание» (6 человек – 12,0 %) и «Взаимопознание» (5 человек – 10,0 %). Практически не выражена у студентов шкала «Взаимовлияние» (1 человек – 2,0 %) (рис. 3). Это говорит о присутствии у части будущих специалистов в сфере управления таких психологических особенностей, как удовлетворенность своим положением в группе, гибкости поведения, умения понять точку зрения оппонента, адекватной оценки личностных качеств партнеров по общению и, в исключительных случаях, самокоррекции и саморефлексии.



Рис. 3. Процентное распределение будущих специалистов по показателям перцептивно-интерактивной компетентности, %

Проведение проверки по показателям коммуникативной интерактивности у студентов специальности «Государственное управление и экономика» с использованием Хи-квадрат критерия Пирсона ($\chi^2 = 5,99$) позволило определить наличие статистически значимых различий между эмпирическим и теоретическим распределением на 5%-ном уровне.

Поскольку коэффициент Шапиро – Уилка по большинству анализируемых шкал имеет значение отличающегося от «нормального» математического распределения, это дает нам возможность использовать корреляци-

онный анализ Спирмена для доказательства выдвинутой в исследовании гипотезы о характере связи между уровнем управленческого потенциала, способом принятия решений и интерактивной компетентностью будущих специалистов в сфере управления. В результате была выявлена сильная и умеренная прямая связь между «средним уровнем способности к управлению людьми» и «Социальной активностью» ($r = 0,67, p \leq 0,01^{**}$), а также, «Реализаторским» стилем принятия решений ($r = 0,50, p \leq 0,05^*$). Еще была обнаружена умеренная прямая связь между «Ситуационным стилем решения управленческих задач» и «Социальной автономностью» ($r = 0,44, p \leq 0,05^*$).

Помимо этого, в данной выборке была выявлена умеренная обратная связь между «низким уровнем» потенциала к управлению совместной деятельностью людей и «Социальной адаптивностью» ($r = -0,34, p \leq 0,01^{**}$) и слабая обратная связь между «Попустительским стилем» и «Взаимопониманием» ($r = -0,22, p \leq 0,05^*$).

Это означает, что большая часть испытуемых анализируемой выборки развивает способности к поддержанию атмосферы контактности внутри группы, гибкости поведения, самостоятельности в принятии решений, ориентированности на реализацию управленческих задач с учетом профессиональной компетентности сотрудников. И наоборот, незначительная часть будущих специалистов стремится к избеганию управленческих функций, не способна распределять ответственность между собой и подчиненными, а также, понимать точку зрения своих оппонентов.

Таким образом, на основе теоретического анализа литературы и результатов проведенного эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы.

В выборке испытуемых чаще встречаются студенты со «средним уровнем» управленческого потенциала (29 человек – 58,0 %).

Среди будущих специалистов распространены испытуемые с «Ситуационным» (19 человек – 38,0 %), «Реализаторским» (15 человек – 30,0 %) и «Попустительским» (12 человек – 24,0 %) способом принятия управленческих решений.

Для большинства будущих управленцев свойственно преобладание таких показателей организации делового взаимодействия как «Социальная активность» (16 человек – 32,0 %) и «Социальная автономность» (14 человек – 28,0 %).

При проверке гипотезы о характере связи между способностью к управлению людьми, стилем принятия решений и перцептивно-интерактивной компетентностью в группе студентов специальности «Государственное управление и экономика» было обнаружено наличие сильной и умеренной прямой связи между «средним уровнем способности к управлению людьми», «Социальной активностью» и «Реализаторским» стилем принятия решений, а также умеренная прямая связь между «Ситуационным стилем ре-

шения управленческих задач» и «Социальной автономностью». И наличие умеренной обратной связи между «низким уровнем» потенциала к управлению совместной деятельностью людей и «Социальной адаптивностью», а также слабая обратная связь между «Попустительским стилем» и «Взаимопониманием».

Список использованных источников

1. Диагностика и профессиональное развитие управленческих кадров государственной службы: методология и технологии: коллективная монография / Ю. К. Баркова [и др.]; под общ. науч. ред. Ю. В. Сиягина. – Москва: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2021. – 354 с.

2. Котовская, С. В. Управленческий потенциал: проблемы личностной и организационной эффективности: учеб. пособие / С. В. Котовская, Е. В. Маклакова, С. Ю. Нарцисова; под общ. ред. С. Ю. Нарцисовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия МНЭПУ. – 2020. – 250 с.

3. Мельник, Ю. А. Системное описание управленческого потенциала / Ю. А. Мельник // Петербургский психологический журнал. – 2015. – № 2. – С. 55–87.

4. Семенов, Ю. Г. Личностно-деловой потенциал эффективного руководителя в контексте организационной культуры / Ю. Г. Семенов // Человек и труд. – 2018. – № 5. – С. 48–57.

5. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

Ю. А. Малашенко

Республиканский институт высшей школы, Минск

Yu. Malashenko

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.923.5

ДОМИНИРУЮЩИЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

DOMINANT STRATEGIES OF COPING BEHAVIOR HUMANITIES STUDENTS

Научно-теоретический анализ проблемы исследования раскрывает совладающее поведение как важнейшую форму адапционных процессов реагирования индивидов на стрессовые ситуации, стратегию действий личности, направленной на устранение стрессогенной ситуации. Показано, что стратегии совладания индивидуальны, многообразны, виды используемого копинга могут меняться, пересекаться друг с другом, зависеть от возраста и пола. Являясь динамической характеристикой, которая в совокупности с внутренними индивидуально-личностными ресурсами отражает адаптационный потенциал личности, совладающее поведение может выступать как конструктивное

и деструктивное, активное, внутреннее и избегающее. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей совладающего поведения студентов.

Ключевые слова: совладающее поведение; копинг-стратегии; личность; юношеский возраст; студенты.

Scientific and theoretical analysis of the research problem reveals coping behavior as the most important form of adaptive processes of individuals' response to stressful situations, a strategy of personality actions aimed at eliminating a stressful situation. It is shown that coping strategies are individual, diverse, the types of coping used can change, intersect with each other, depend on age and gender. Being a dynamic characteristic, which, together with internal individual-personal resources, reflects the adaptive potential of the individual, coping behavior can act as constructive and destructive, active, internal and avoiding. The results of an empirical study of the characteristics of coping behavior of students are presented.

Keywords: coping behavior; coping strategies; personality; youthful age; students.

Актуальность и значимость изучения проблемы формирования механизмов совладающего поведения в контексте личностно-профессионального развития неразрывно связана с происходящими в настоящее время социально-экономическими, культурными, политическими изменениями в обществе, влияющими на процесс развития личности, ее социализацию и самореализацию. Это влияние особенно важно в переходные периоды развития. Социальные изменения как в государстве, так и семье приводят к увеличению эмоционального дискомфорта и внутреннего напряжения у юношей и девушек, испытывающих как собственные трудности, так и трудности, объективно возникающие в их окружении и находящиеся вне их контроля.

В связи с этим возрастает интерес к изучению формирования механизма совладания, способствующего поддержанию стабильности и эмоционального принятия молодыми людьми себя и своего окружения.

Известно, что стрессовые жизненные события в зависимости от их объективной структуры и степени субъективной значимости приводят к блокировке способности личности принимать самостоятельные «осознанные» решения, а также являются предпосылкой развития различных психических и физиологических нарушений и блокируют познавательную деятельность. В таких условиях одной из наиболее уязвимых возрастных групп являются люди подросткового возраста, перед которыми стоит наиболее важная жизненная задача выбора, выражающаяся в личностном, социальном и профессиональном самоопределении. И от того, насколько успешно пройдет совладание в этом возрасте, зависит как благополучие личности, так и ее профессиональный успех в будущем.

Механизмы совладания («копинг») рассматриваются как важнейшие формы адаптационных процессов реагирования индивидов на стрессовые ситуации, стратегии действий личности, направленной на устранение стрессогенной ситуации [1, с. 66].

Совладающее поведение можно определить, как постоянно изменяющиеся поведенческие и когнитивные усилия по управлению специфическими

внешними и внутренними проблемами. Его можно также представить, как фокусировку на проблеме и собственных эмоциях в попытках преодолеть стрессогенное воздействие и вызванные им негативные эмоциональные состояния; как деятельность личности по поддержанию или сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям; как динамическую характеристику, которая в совокупности с внутренними индивидуально-личностными ресурсами отражает адаптационный потенциал личности [2, с. 25].

В последние годы совладающее поведение стало предметом пристального внимания многих отечественных психологов и психиатров (Л. Китаев-Смык, 1983; Л. Анцыферова, 1994; В. Ялтонский, 1995; Н. Михайлова, 1998; Н. Русина, 1999; Р. Грановская, И. Никольская, 2000; Т. Крюкова, 2001, 2002; М. Сапоровская, 2002).

Однако, к сожалению, в психологической литературе до настоящего времени отсутствует источник, содержащий систематизированные сведения по данной проблеме. Одним из объяснений сложившейся ситуации является сложность самого объекта исследования.

Стратегии совладания индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии.

Наблюдения за результатами их функционирования осложняются тем, что реальные стимулы и реакции могут быть отделены друг от друга во времени и пространстве. Все это обуславливает доминирование в психологической литературе фрагментарных описаний единичных и особенных фактов.

Анализ результатов психологических исследований показал, что содержательные и оценочные характеристики механизмов совладания, причины его порождения и особенности определены неоднозначно и неоднородно в зависимости от парадигм областей научного знания, в которых работают исследователи. В научной литературе имеется множество классификаций копинг-поведения.

Британские ученые рассматривают в качестве основы три вида копинга: активный, внутренний, избегающий, определяя более подробную классификацию, как производные этих трех видов.

Основатель теории совладания Л. Мерфи отмечал: «Под «копингом» понимается то, что мы с вами делаем, чаще на подсознательном уровне, чтобы справиться со стрессом. Несмотря на то, что все люди разные, наши методы преодоления стресса можно обобщить. Чаще всего их объединяют в два больших класса: проблемно-ориентированный – изменение ситуации, и эмоционально-ориентированный – изменение эмоций» [3, с. 51].

Таким образом, совладающее поведение является динамической характеристикой, которая в совокупности с внутренними индивидуально-личностными ресурсами отражает адаптационный потенциал личности, стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуациях угрозы физическому, личностному и социальному благополучию, осуществляемые

в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах функционирования личности и ведущие к успешной или менее успешной адаптации.

Способность к преодолению стрессогенных воздействий на основе личностных ресурсов и социального опыта связана с устойчивостью к фрустрирующим ситуациям и адаптированностью личности, способностью интериоризировать опыт других и социальную поддержку. Тот или иной вид копинга, используемого человеком, характеризует его психическое здоровье и связан с его состоянием. При этом виды используемого копинга могут меняться, пересекаться друг с другом, зависеть от возраста и пола [4, с. 22].

На фоне многообразия копинг-стратегий, их классификации, задача исследователей в большинстве своем обусловлена необходимостью понимания, как молодые люди определяют для себя те или иные копинг-стратегии, изменяют их (постоянно или ситуационно) в зависимости от имеющихся у них ресурсов. Осознание того, как молодежь преодолевает сложные жизненные ситуации, как справляется с проблемами, ранжирует их, помогает сделать профессиональную психологическую помощь более адресной и продуктивной.

Одной из задач организованного и проведенного эмпирического исследования было изучение доминирующих стратегий совладающего поведения студентов гуманитарного профиля.

Базой исследования выступили 25 студентов 2–4-го курсов БГПУ им. М. Танка в возрасте 18–25 лет. Проведение исследования включало 3 части: подготовительную; эмпирическую; аналитическую.

На подготовительном этапе выполнено исследование поискового характера, направленное на изучение теоретических изысканий по проблемам совладающего поведения и его взаимосвязи с личностно-профессиональным развитием студентов гуманитарного профиля. Проводился анализ литературы по проблеме, позволивший выявить степень изученности данного вопроса. Эмпирический – предусматривал подготовку инструментария, адекватного поставленным задачам, изучение состояния проблемы. Аналитический – включал описание результатов. На данном этапе проведен анализ данных, обобщены результаты и сформулированы выводы.

Для исследования были отобраны: «Опросник совладания со стрессом COPE» (Coping Orientation to Problems Experienced Inventory, К. Карвер / М. Шейер / Дж. Вейнтрауб на основе теории Р. Лазаруса. Валидизирован Е. Рассказовой, Т. Гордеевой и Е. Осиным) для определения спектра продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий. Под продуктивными стратегиями понимаются те, которые приводят к решению проблемы или устойчивой адаптации к стрессовой ситуации, формирующей предпосылки к ее разрешению. «Проактивное совладающее поведение (Proactive Coping Inventory, РСІ, Э. Грингласа / Р. Шварцера в адаптации Е. Старченковой) для диагностики личностных характеристик, подготавливающих человека к проживанию в стрессовой ситуации и выходу из нее с повышенными лич-

ностными ресурсами. Тест «Рефлексия на саморазвитие» для определения уровня стремления к саморазвитию, самооценки качеств, ему способствующих, оценки возможностей профессиональной самореализации. «Метод незаконченных предложений» для изучения и диагностики личности, оценки аттитюдов, прогнозирования достижений и диагностики межгрупповых отношений и различий.

Аналитический этап эмпирического исследования предполагал использование методов логической (анализ, синтез, обобщение, сравнение) и математической обработки (U-критерий Манна – Уитни (Mann – Whitney U Test), расчет коэффициента ранговой корреляции гху Спирмена.

Одной из задач исследования являлось изучение доминирующих копинг-стратегий с помощью опросника COPE, который состоит из 60 пунктов, объединенных в 15 шкал (по стратегиям совладания): Позитивное переопределение и личностный рост; избегание; фокусировка на эмоциях; использование социальной поддержки; активный копинг; отрицание; религиозный копинг; использование юмора; поведенческое избегание; самоограничение; использование эмоциональной социальной поддержки; употребление психоактивных веществ; принятие реальности стрессовой ситуации; оттормаживание других занятий; планирование.

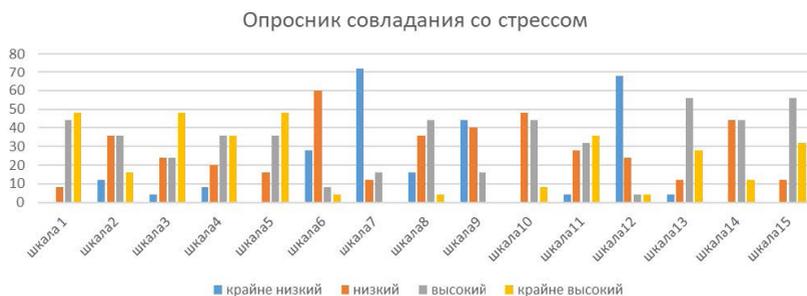
Для подсчета указанные стратегии совладающего поведения условно поделены на продуктивные/конструктивные и непродуктивные/деструктивные.

Для работы с методикой использовался регистрационный бланк, где испытуемый в соответствии с инструкцией фиксирует свои ответы на каждое утверждение. Оценивание ответов производится выбором одного из вариантов ответов каждому из 60 утверждений: «Никогда так не поступаю», «Издредка так поступаю», «Часто так поступаю», «Всегда так поступаю». Каждому из вариантов ответов соответствует численное значение от 1 до 4. Результаты представлены в таблице ниже в абсолютных и процентных значениях.

Шкалы	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
		%		%		%		%		%		%		%		%		%
крайне низкое	0	0	3	12	1	4	2	8	0	0	7	28	18	72	4	16	11	44
низкое	2	8	9	36	6	24	5	20	4	16	15	60	3	12	9	36	10	40
высокое	11	44	9	36	6	24	9	36	9	36	2	8	4	16	11	44	4	16
Шкалы	10		11		12		13		14		15							
		%		%		%		%		%		%						
крайне низкое	0	0	1	4	17	68	1	4	0	0	0	0						
низкое	12	48	7	28	6	24	3	12	11	44	3	12						
высокое	11	44	8	32	1	4	14	56	11	44	14	56						

Как видно из указанной таблицы, юноши и девушки возрастной группы 18–25, студенты гуманитарного профиля, в подавляющем большинстве 12 и 11 человек из 25 опрошенных (48 и 44 %) демонстрируют крайне высокое и высокое предпочтение позитивному переопределению и личностному росту, переосмысление стрессовой ситуации в позитивном ключе. Одновременно по 9 опрошенных (36 %) отдают предпочтение (высокое и крайне высокое) инструментальной и эмоциональной социальной поддержке, 12 и 9 (48 и 36 %) – выбирают в качестве способа совладания активный копинг. Высокое предпочтение использованию чувства юмора, как стратегии совладания, отдают 44 % респондентов. По шкалам 13–15 (принятие/концентрация/планирование), продуктивным стратегиям копинга отдали высокое предпочтение 56 %, 44 %, 56 % соответственно. Высокое предпочтение такой стратегии, как «самоограничение», отдают 44 % опрошенных. При этом высокое предпочтение 36 % и 48 % (9 и 12) респондентов отдают таким стратегиям, как «психическое избегание», «эмоции», что, возможно, обусловлено недостатком жизненного опыта и возрастными особенностями.

Предпочтение продуктивных стратегий подчеркивается тем обстоятельством, что непродуктивные копинг-стратегии, такие как «отрицание» и «религия», предпочитают: 4 и 8 % и 0–16 % соответственно. Аналогичную картину наблюдаем по шкалам «избегание» (от 0 до 16 %, 4 опрошенных) и «употребление активных веществ» (4 %). Результаты могут быть представлены в виде диаграммы.

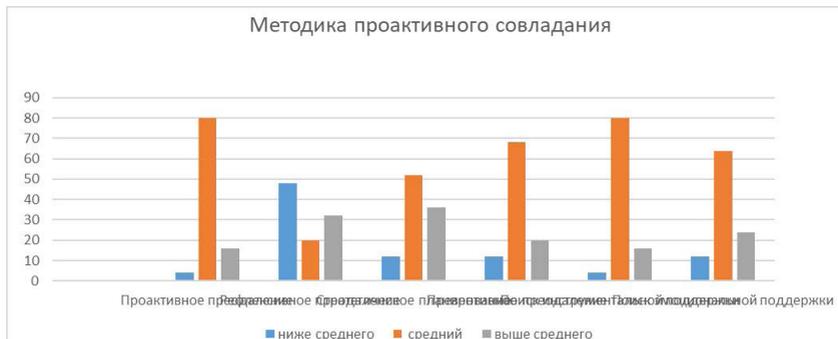


Таким образом, установлено, что большинство респондентов отдают крайне высокое / высокое предпочтение выбору конструктивных копинг-стратегий.

Опросник «Проактивное совладающее поведение» состоит из 55 утверждений, разделенных на 6 шкал: проактивное преодоление; рефлексивное преодоление; стратегическое планирование; превентивное преодоление; поиск инструментальной поддержки; поиск эмоциональной поддержки. Итоги можно представить в виде таблицы.

Уровни	ниже среднего		средний		выше среднего	
	абс. знач	%	абс. знач	%	абс. знач	%
Проактивное преодоление	1	4	20	80	4	16
Рефлексивное преодоление	12	48	5	20	8	32
Стратегическое планирование	3	12	13	52	9	36
Превентивное преодоление	3	12	17	68	5	20
Поиск инструментальной поддержки	1	4	20	80	4	16
Поиск эмоциональной поддержки	3	12	16	64	6	24

Полученные данные позволяют сделать вывод, что подавляющее большинство 80 % (20) опрошенных в стрессовой ситуации активизируют усилия по формированию ресурсов, которые облегчают достижение важных целей и способствуют личностному росту, т. е. выбирают проактивное преодоление; столько же (80 %) заинтересованы в поиске инструментальной, а 64 % (12) – эмоциональной поддержки. Кроме того, 52 % (13) опрошенных в качестве одного из основных способов преодоления стресса выбрали стратегическое планирование – создание целеориентированного плана, в котором цели разделяются на подцели, управление достижением которых становится более доступным. Результаты могут быть представлены в виде диаграммы.



Таким образом, установлено, что большинство опрошенных нацелены на поиск и использование проактивных конструктивных стратегий совладания.

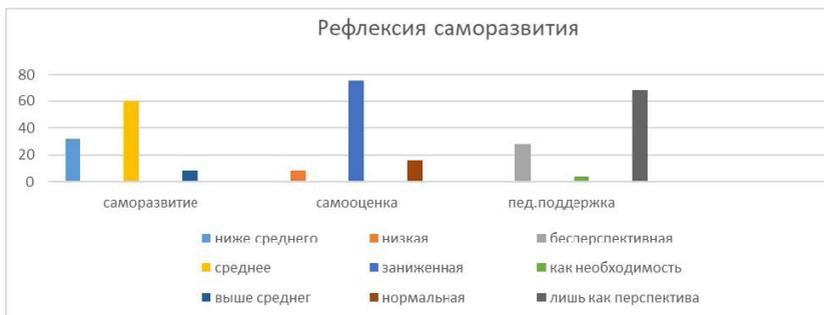
Кроме того, одной из задач исследования была диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности, для чего использовался тест «Рефлексия на саморазвитие» (Л. Н. Бережнов), который включает 18 вопросов, разделенных на 3 шкалы: стремление к саморазвитию, самооценка; оценка самореализации. Результаты исследования представлены в таблице ниже.

Саморазвитие		
Уровни	Абсолютное значение	Проценты
Очень низкий	0	0 %
Низкий	0	0 %
Ниже среднего	8	32 %
Средний	15	60 %
Выше среднего	2	8 %
Высокий	0	0 %
Очень высокий	0	0 %
Самооценка		
Уровни	Абсолютное значение	Проценты
Очень высокая	0	0 %
Завышенная	0	0 %
Нормальная	4	16 %
Заниженная	19	76 %
Низкая	2	8 %
Очень низкая	0	0 %
Оценка педагогической поддержки		
Уровни	Абсолютное значение	Проценты
Возможность профессиональной реализации	0	0 %
Необходимость и условия самореализации	1	4 %
Перспектива для самореализации	17	68 %
Бесперспективное дело для самореализации	7	28 %
Недостойное внимания дело	0	0 %

Анализируя данные, можно сделать вывод, что подавляющее большинство опрошенных, а именно 60 % (15 респондентов), демонстрируют средний и ниже среднего 32 % (8) уровень стремления к саморазвитию. Выше среднего уровень стремления к саморазвитию демонстрируют всего 8 % (2), а высокий и очень высокий уровень не демонстрирует ни один из опрошенных.

Одновременно значительному большинству опрошенных 76 % (19 человек) присуща заниженная, а 8 % (2) низкая самооценка. И лишь 16 % (4) характеризуют самооценку как адекватную.

При этом 68 % (17) опрошенных оценивают педагогическую поддержку лишь как перспективу для самореализации, ни один не видит в педподдержке профессионального будущего, а 28 % и вовсе указывают, что педагогическая поддержка – бесперспективное для самореализации дело. И лишь один – оценивает педагогическую поддержку как необходимость и достаточное условие для самореализации.



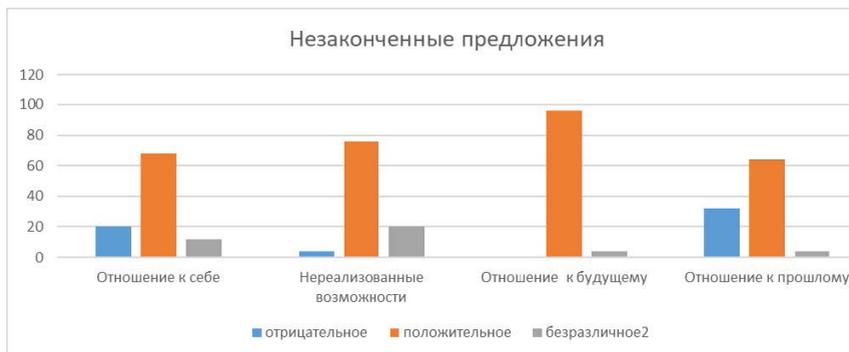
Установлено, что в современных условиях и актуальных реалиях подавляющее большинство опрошенных не рассматривает педагогическую поддержку как необходимый и достаточный фактор для самореализации, ориентируясь на саморазвитие и самообразование.

Помимо этого, для дополнительного изучения и диагностики респондентов, оценки их предрасположенности к определенному социальному поведению, прогнозированию достижений и диагностики межгрупповых отношений в исследовании была применена методика «Незаконченные предложения» в интерпретации Сакса – Леви (Sentence Completion Test SSCT, Sacks, Levy, 1950, включает 60 незаконченных предложений, разделенных на 15 групп, характеризующих систему отношений к семье, представителям своего или противоположного пола, сексуальным отношениям, вышестоящим по служебному положению и подчиненным). Результаты можно представить в виде обобщенной таблицы.

	1		2		3		4		5		6		7		8		9	
	а/з	%																
Отр	11	44	5	20	1	4	1	4	0	0	5	20	12	48	2	8	8	32
Безраз	3	12	3	12	5	20	2	8	1	4	4	16	10	40	2	8	1	4
Полож	11	44	17	68	19	76	22	88	24	96	16	64	3	12	21	84	16	64
	10		11		12		13		14		15							
	а/з	%																
Отр	5	20	5	20	6	24	2	8	6	24	14	56						
Безраз	3	12	3	12	2	8	1	4	0	0	6	24						
Полож	17	68	17	68	17	68	22	88	19	76	5	20						

Наибольший интерес в контексте исследования для нас представляют подшкалы № 2 «Отношение к себе», 3 «Нереализованные возможности», 5 «Отношение к будущему», 9 «Отношения к прошлому» как индикаторы, указывающие на уровень самооценки, перспектив и возможностей самореализации, профессионально-личностного роста.

В данном контексте следует отметить, что положительное отношение к себе культивируют 68 % (17) опрошенных, при том, что 20 % относятся к себе отрицательно. Положительное отношение к своим возможностям и позитивное восприятие будущего демонстрируют 76 % и 96 % опрошенных. При этом положительно оценивают свое прошлое 64 % выборки, а 32 % оценивают его отрицательно.



Таким образом, установлено, что большинство опрошенных культивируют позитивное восприятие будущего, оценивая свой потенциал с уверенностью в будущем. При этом к собственному прошлому критически относятся более трети опрошенных.

Обобщая полученные с использованием названных методик результаты можно констатировать, что подавляющее большинство студентов гуманитарного профиля в возрастном диапазоне 18–25 лет используют имеющиеся в их распоряжении внутренние и внешние ресурсы для конструктивного решения возникающих в повседневной жизни проблем, работая над формированием позитивных и проактивных стратегий совладающего поведения, повышая собственные компетенции и формируя потенциал для последующих и актуальных вызовов в выбранной ими профессиональной сфере.

На фоне критического отношения к педагогической поддержке как ресурсу профессионального развития личности подавляющее большинство опрошенных не и достаточного фактора для самореализации, ориентируясь на саморазвитие и самообразование, молодые люди 18–25, осваивающие гуманитарные специальности, рассматривают позитивные стратегии совладания, основанные преимущественно на собственном внутреннем потенциале, как ресурс для дальнейшего личностно-профессионального роста.

Список использованных источников

1. *Lazarus, R.S. Psychological Stress and the Coping Process* / R. S. Lazarus. – New York City: McGraw Hill, 1966.
2. *Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования* / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. – Ленинград: Медицина, 1970. – 112 с.

3. Станибула, С. А. Копинг-стратегии: функционирование и развитие в онтогенезе / С. А. Станибула – Гомель: Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины. – № 2 (101), 2017. – С. 49–52.

4. Муздыбаев, К. Феноменология надежды / К. Муздыбаев // Психол. журнал. – 1999. – № 3. – С. 18–27.

5. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Крюкова Татьяна Леонидовна. – Москва, 2005. – 48 с.

6. Stapley, E. Coping With the Stresses of Daily Life in England: A Qualitative Study of Self-Care Strategies and Social and Professional Support in Early Adolescence / E. Stapley, O. Demkowicz, M. Eisenstadt [et al.] // Journal of Early Adolescence. – 40 (5), 605–632 p.

(Дата подачи: 12.02.2025 г.)

С. А. Месникович

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

А. М. Гадилія

Белорусский государственный экономический университет, Минск

S. Mesnikovich

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

A. Gadiliya

Belarusian State University of Economics, Minsk

УДК 37.013.77

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

EMOTIONAL STABILITY OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF IDEAS ABOUT DIFFICULT LIFE SITUATIONS

В статье рассматривается проблема актуализации адаптационного потенциала личности в трудных жизненных ситуациях. Отмечается, что эмоциональная устойчивость обеспечивает целесообразные паттерны поведения в новых для нее обстоятельствах. Приводятся результаты эмпирического исследования эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости и социальной адаптации студентов педагогического и экономического профилей на начальном этапе обучения, а также содержательных особенностей ментальных репрезентаций о трудных для них жизненных ситуациях.

Ключевые слова: трудные жизненные ситуации; эмоциональная устойчивость; социальная адаптация; стрессоустойчивость.

The article discusses the problem of actualizing the adaptive potential of a person in difficult life situations. It is noted that emotional stability provides appropriate patterns of behavior in

new circumstances. The results of an empirical study of the emotional stability, stress tolerance and social adaptation of students of pedagogical and economic profiles at the initial stage of education, as well as the substantive features of mental representations of difficult life situations for them, are presented.

Keywords: difficult life situations; emotional stability; social adaptation; stress resistance.

Жизнедеятельность человека наполнена разными сложными ситуациями, требующими наличия соответствующих эмоциональных ресурсов для минимизации их негативных последствий и сохранения психического здоровья. Способность противостоять неблагоприятным воздействиям, преодолевать состояние эмоционального возбуждения, адаптироваться и находить оптимальные способы поведения в сложившихся обстоятельствах обусловлена содержательными особенностями эмоциональной, волевой, когнитивной сферы личности. Для сохранения направленности действий, адекватных ситуации, а также целесообразной активности, определяющими являются такие характеристики эмоциональной сферы, которые обеспечивают ей регуляцию поведения, лежат в основе продуктивности деятельности и успешной социальной интеграции.

Анализ проблемы показывает, что эмоциональная устойчивость является результатом целостной системы эмоциональной саморегуляции и системным качеством, приобретаемым индивидом и проявляющимся в единстве отношений, в которые он вовлекается в условиях напряженной деятельности [1]. Психологическая структура эмоциональной устойчивости включает ряд компонентов, которые связаны с когнитивной составляющей организации и регуляции личностью своей деятельности, чувствительностью к различного рода трудным для нее ситуациям, готовностью действовать и принимать ответственность за направленность и характер своей активности.

Позитивное проявление компонентов эмоциональной устойчивости, по мнению М. Ю. Буслаевой, реализует у студентов способность к полноценной самореализации, личностному росту со своевременным разрешением ценностных и мотивационных конфликтов, эмоциональной и волевой регуляции поведения, стабильность эмоционального тона, а также адекватную ситуации мотивационную напряженность [2].

Как считает Б. Х. Варданян, эмоциональная устойчивость приводит к уменьшению отрицательного влияния сильных эмоциогенных воздействий, способствует проявлению готовности к действиям, что позволяет рассматривать ее как важный психологических фактор надежности, эффективности и успеха деятельности. Обеспечивая гармоничное отношение между всеми ее компонентами, она содействует успешному выполнению деятельности в трудных жизненных ситуациях [3].

Трудные ситуации связывают с нарушением упорядоченности течения жизни человека, когда он не может решить ту или иную проблему, возникшую перед ним, с помощью привычных схем поведения. Н. Г. Осухова

обращает внимание, что поведение человека в трудной жизненной ситуации является результатом взаимодействия как внешних, так и внутренних условий. Определение того, что происходит между ними, позволяет найти личностные структуры, посредством которых человек устанавливает и регулирует данное равновесие в различных ситуациях повседневной жизни и в сложных ситуациях [4].

Важным для нас явилось положение о том, что «столкновение с трудной жизненной ситуацией болезненно переживается личностью и изменяет ее отношение к жизни, себе, ценностям, что приводит к использованию различных стратегий, помогающих человеку выйти из этой ситуации. С одной стороны, трудная жизненная ситуация может оказывать разрушительное действие, повышая тревогу и депрессию, чувство беспомощности и безнадежности. А с другой стороны, придать жизни смысл, сделать ее более полной и содержательной» [5, с. 16].

Для изучения эмоциональной устойчивости студентов на начальном этапе обучения в вузе и их адаптационного потенциала нами проведено исследование, в котором приняли участие 48 студентов первого курса Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка и 47 студентов Белорусского государственного экономического университета. В качестве диагностического инструментария использовались: «Методика определения эмоциональной устойчивости (стабильности) – неустойчивости (нейротизма, тревожности) Ю. З. Кушнер», «Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге», методика незавершенных предложений.

Результаты изучения по «Методике определения эмоциональной устойчивости (стабильности) – неустойчивости (нейротизма, тревожности)» среди студентов первого курса педагогического и экономического профилей обучения показали, что эмоциональная устойчивость характерна для 52,2 и 51,9 % испытуемых соответственно. Это позволяет говорить о наличии в структуре их личности уже на этапе адаптации к новой для себя ситуации учебно-профессиональной деятельности потенциальных возможностей продуктивно функционировать в системе «человек – среда».

Результаты диагностики стрессоустойчивости респондентов обеих выборок с помощью «Методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге» свидетельствуют о том, что высокий уровень стрессоустойчивости характерен для 53,3 % студентов-педагогов и 51,6 % студентов экономического университета. Первокурсники обладают такой степенью стрессоустойчивости, при которой их энергия и ресурсы не тратятся чрезмерно на борьбу с негативными психологическими состояниями, возникающими в процессе стресса. Предположительно, любая социальная деятельность респондентов, независимо от ее направленности и характера, может быть эффективной при правильной ее организации. Для 33,4 % студентов педагогического университета и 34,7 % студентов экономического

университета характерен пороговый уровень стрессоустойчивости. Данные респонденты обладают средней степенью стрессовой нагрузки, их стрессоустойчивость снижается с увеличением стрессовых ситуаций в жизни. Это приводит к тому, что личность вынуждена большую долю своей энергии и ресурсов тратить на борьбу с негативными психологическими состояниями.

Низкий уровень стрессоустойчивости диагностирован у 13,3 % будущих педагогов и 13,7 % будущих экономистов. Этим студентам необходимо специальное психолого-педагогическое сопровождение по формированию эмоциональной устойчивости личности.

Анализ результатов методики незавершенных предложений позволил выделить основные категории, отражающие ментальные репрезентации трудных жизненных ситуаций для студентов. Согласно полученным данным, трудные жизненные ситуации для студентов педагогического, и экономического профилей обучения это:

- кризисные (потеря близких людей, болезнь, ситуации физической опасности, предательство и т. д.);
- конфликтные (ссора, безразличие близкого человека, семейные проблемы, страх публичных выступлений и т. д.);
- ситуации неопределенности (отсутствие вариантов решения проблемы, дефицит времени при решении вопроса, отсутствие навыков решения проблемы, отклонение от намеченного плана);
- информационные (перегрузка информации, противоречивые данные, недостаток или отсутствие информации и т. д.);
- материальные (финансовые проблемы, отсутствие жилья).

Статистически значимых различий в выборках студентов педагогического и экономического профилей не обнаружено.

Восприятие трудной жизненной ситуации и стратегия поведения в ней определяются ее субъективным значением для личности. Самым трудным в этих ситуациях для студентов педагогического профиля является:

- ухудшение ситуации (0,48);
- психологическая перегрузка (0,42);
- эмоциональное состояние (0,38);
- беспомощность (0,29);
- установление либо поддержание контакта с другим человеком (0,25);
- бездействие (0,25);
- физическое истощение, недостаток ресурса (0,23);

Для студентов экономического профиля обучения это:

- поиск решения о выходе из ситуации без последствий (0,46);
- отсутствие умения управлять собой (0,46);
- выдержать данную ситуацию (0,42);
- принятие ситуации и ее последствий (0,37);
- не выстраивать негативных прогнозов ее развития (0,31).

Поведение личности в трудной жизненной ситуации обусловлено ее интерпретацией и субъективной оценкой. Наиболее характерные мысли для студентов педагогического профиля в таких ситуациях:

- как решить возникшую проблему (0,54);
- нужно отвлечься («не думать вообще»; «думать о чем-то своем» и т. д.) (0,41);
- почему это произошло именно со мной? (0,34);
- что привело к ситуации? (0,28);
- виноват(а) ли я? (0,21).

Будущие специалисты экономической сферы деятельности отмечают, что это:

- как рационально выйти из этой ситуации (0,48);
- как облегчить свое состояние (0,45);
- не могу взять ситуацию под контроль (0,43);
- почему это произошло (0,43);
- не знаю, как совладать с эмоциями (0,37);
- неправильно реагирую (0,34);
- о возможном развитии событий (0,31).

Трудные жизненные ситуации приводят к нарушению адаптации, привычного образа жизни и предполагают наличие соответствующих ресурсов для совладания с ними, а также помощи и поддержки окружающих. На наш взгляд, это обусловлено недостаточным жизненным опытом и владением способами регуляции своего поведения формирующейся личностью. Анализ репрезентаций студентов обеих выборок показывает, что в трудных жизненных ситуациях им не хватает:

- поддержки (0,68);
- помощи (0,67);
- понимающего человека рядом (0,46);
- принятия произошедшего (0,42);
- эмоциональных ресурсов (0,42);
- силы воли (0,41);
- физических ресурсов (0,41);
- времени на принятие решения (0,38);
- ясности ума (0,36);
- оптимизма (0,33);
- собранности (0,32);
- возможности поговорить с кем-либо (0,30).

Студенты экономического профиля обучения, помимо обозначенных категорий, выделяют: критическое восприятие действительности в таких ситуациях (0,34), рациональность (0,34), самоконтроль (0,30).

Дальнейший анализ результатов исследования показал, что представления респондентов об особенностях переживания трудных жизненных ситуаций включает совокупность эмоций, чувств, состояний. Предложение:

«В трудных жизненных ситуациях я чувствую...» студенты завершили следующим образом: подавленность (0,42), тревогу (0,42), страх (0,39), гнев (злость) (0,39), растерянность (0, 38), печаль (грусть) (0,38), тоску (0,38), апатию (0,34), опустошение (0, 27).

В описаниях эмоционального компонента реагирования испытуемых с меньшей частотой встречаются и такие характеристики, как беспомощность, обида, подавленность, разочарование.

Преодоление различного рода трудных обстоятельств предполагает принятие решений и выбор определенной модели поведения. В трудных жизненных ситуациях для респондентов обеих выборок характерны такие действия:

- пытаюсь решить возникшую проблему (0,52);
- обращаюсь к близким за помощью (0,51);
- анализирую произошедшее (0,46);
- пытаюсь отвлечься (читаю, играю в компьютерные игры, слушаю музыку, общаюсь и т. д.) (0,43);
- даю выход чувствам (0,42);
- углубляюсь в учебную деятельность (0,37).

Следует отметить, что 28 % студентов экономического профиля, описывая свои действия в трудных жизненных ситуациях, дополняют: «анализирую, чтобы найти решение». Как важный момент в поисках рационального варианта выхода из таких ситуаций, студенты данной выборки указывают на умение «посмотреть на ситуацию со стороны».

Таким образом, анализ проблемы и полученные нами эмпирические данные свидетельствуют о том, что:

- эмоциональная устойчивость позволяет уменьшить негативное воздействие сильных эмоциогенных факторов на личность, способствует проявлению готовности к таким действиям, которые обеспечивают регуляцию ее поведения и эмоциональное благополучие;
- актуальной является работа по развитию эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости и социальной адаптации студентов педагогического и экономического профилей обучения в рамках психолого-педагогического сопровождения их учебно-профессиональной деятельности;
- у первокурсников преобладающими стратегиями совладания с трудной жизненной ситуацией являются принятие ответственности и поиск решения, обращение за социальной поддержкой, анализ и планирование проблемы и дистанцирование от проблемы;
- выявленные и описанные содержательные особенности ментальных репрезентаций о трудных жизненных ситуациях указывают на необходимость проведения работы по развитию представлений первокурсников о продуктивных копингах, направленных на сохранение благоприятных для жизнедеятельности психических состояний, а также на формирование целесообразных паттернов реагирования в них.

Список использованных источников

1. Долгова, В. И. Эмоциональная устойчивость личности: монография / В. И. Долгова, Г. Ю. Гольева. – Москва: Перо, 2014. – 146 с.
2. Бушлаева, М. Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Бушлаева Марина Юрьевна; ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2009. – 23 с.
3. Варданын, Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы / Б. Х. Варданын. – Москва: Лань, 2001. – 543 с.
4. Осухова, Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Г. Осухова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
5. Александрова, О. В. Дифференциально-психологические факторы переживания и копинг-поведения взрослых в трудной жизненной ситуации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Александрова Ольга Викторовна; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2017. – 27 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

H. G. Novak, Wang Meng

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
Гомель

N. Novak, Wang Meng

Francisk Skorina Gomel State University, Gomel

УДК 378.1(510)

К ВОПРОСУ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

ON THE ISSUE OF INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION OF CHINESE STUDENTS

Анализируются основные процессы, происходящие в системе высшего образования в Китае. Рассмотрены причины интернационализации образования китайских студентов. Выделены основные проблемы, решение которых будет способствовать повышению качества подготовки и престижа учреждений высшего образования для студентов из Китая.

Ключевые слова: Китай; высшее образование; студенты; обучение за границей.

The main processes taking place in the higher education system in China are analyzed. The reasons for the internationalization of education of Chinese students are considered. The main problems are highlighted, the solution of which will contribute to improving the quality and prestige of Chinese higher education.

Keywords: China; higher education; students; studying abroad.

Современное представление китайцев об обучении за рубежом прошло путь от бездействия и невежества, сопротивления до продвижения, а поведение китайцев по отношению к обучению за рубежом прошло путь от неприятия до массового подражания [1]. В настоящее время международный обмен студентами – одно из важных направлений китайской политики реформ и открытости, которое играет важную роль в процветании и развитии китайского высшего образования, а также в содействии экономическому, научно-техническому и социальному развитию Китая. С ростом степени интернационализации высшего образования в Китае с каждым днем растет и число студентов, участвующих в международных обменах. Благодаря поездкам за границу по обмену или в связи с самостоятельным выбором студенты в разной степени расширяют свой кругозор, совершенствуют свои профессиональные знания и навыки, а также способности к международному общению и сотрудничеству [2]. Все чаще авторы подчеркивают, что с развитием международных договоренностей и рыночных отношений роль образования в достижении молодыми людьми социальной мобильности (особенно вертикальной) и приобретении статуса постепенно усиливается [3; 4]. Вариант выезда за границу на обучение или выезда из страны для получения послевузовского образования в среде молодых людей Китая становится все более популярным [5].

Согласно Отчету о развитии обучения за рубежом в Китае (2017), количество китайских иностранных студентов постоянно сохраняет передовую позицию в мире [6]. Основываясь на статистических данных, опубликованных Министерством образования, с 1978 года по конец 2018 года совокупное число всех видов студентов, обучающихся за рубежом, достигло 5 857 100 человек. Общее число студентов, обучающихся за рубежом в Китае в 2018 году, составило 662 100 человек. По сравнению со статистикой 2017 года, число студентов, обучающихся за рубежом, увеличилось на 53 700 человек, рост составил 8,83 %, а число студентов, вернувшихся в Китай, увеличилось на 38 500 человек, что соответствует росту на 8,00 % [7].

Интерес к интернационализации образования обусловлен еще и тем фактом, что на фоне стремительно развивающейся глобализации обучение за рубежом перестало быть просто способом получения знаний, а превратилось в важную платформу для развития навыков межкультурной коммуникации и повышения международной конкурентоспособности [8]. В контексте расширения высшего образования молодые люди выбирают выезд за границу для получения последиplomного образования, чтобы максимально увеличить свои преимущества на рынке труда, и в то же время обучение за границей является важным каналом для элиты, чтобы достичь классового прироста [9].

Китайские колледжи и университеты уделяют все большее внимание китайско-иностранным совместному образованию и создают китайско-иностранные совместные образовательные проекты для внедрения ино-

странных высококачественных образовательных ресурсов и отправки студентов китайских колледжей за границу для дальнейшего обучения [10].

Образовательный обмен является важным способом взаимодействия человеческих цивилизаций, и различные виды китайских и зарубежных образовательных обменов, представленных обучением за рубежом, играют очень важную роль в модернизации Китая [11]. В условиях реформ и открытости, экономической глобализации, роста экономической мощи Китая и уровня доходов населения все больше китайских студентов выбирают обучение за рубежом, основываясь на таких факторах, как образовательная политика, связанная с развитием обучения за рубежом в Китае и зарубежных странах, экономический и политический уровни страны и др. [12].

Другими словами, для китайского народа образовательные обмены служат признанным способом учиться у передовых стран, выращивать таланты, укреплять страну и обогащать народ [11]. В то же время учеба китайской молодежи за рубежом – это не только возможность получить образование, но и отличный шанс глубоко прочувствовать и повлиять на культуру принимающей страны. Обучаясь за рубежом, китайские студенты не только приобретают академические знания, но и получают глубокое понимание образа жизни, ценностей и социальных обычаев различных культур. Подобный кросс-культурный опыт помогает им осознать, что мир, в котором они живут с рождения, который они понимают, не является уникальным, и что в разных культурах существуют богатые и разнообразные образы жизни и мышления [13].

В этом процессе «пребывание» и «обучение» переплетаются и оказывают взаимное влияние на культуру взаимодействующих народов. Китайские студенты могут получить ценный жизненный опыт, расширить свой кругозор и развить навыки межкультурного общения в ходе межкультурных обменов. В то же время они могут распространять китайскую культуру и ценности в странах, где они учатся, и вносить свой собственный вклад в культурный обмен [13].

Однако обучение за рубежом сопровождается не только возможностями для академического роста и личностного развития, но и рядом сложных проблем, включая влияние культурных различий, адаптацию к академической среде, поддержание психического здоровья, управление финансовым давлением и неопределенность карьерных перспектив. Эти проблемы являются центральными для индивидуального опыта студентов, обучающихся за рубежом, а также отражают глубокие структурные проблемы образования и общества в процессе глобализации [8].

По мнению ряда авторов, существуют определенные пробелы в обучении студентов, участвующих в международных обменах, их мотивации, а также в продвижении и поддержке со стороны университета [2]. С целью улучшения системы образования иностранных студентов из Китая необходимо обратить внимание на ряд важных моментов:

1. *Осведомленность кандидатов.* В ходе опроса ученые из Китая выяснили, что значительная часть студентов предпочитает не учиться за границей, потому что не владеет должной информацией об основных условиях: стоимость обучения, выпуск студентов, обучающихся за границей, ситуация с трудоустройством. Необходимо предоставлять больше информации студентам и родителям, чтобы они могли лучше понять значение китайско-инострannого сотрудничества в работе учреждений образования и тем самым сделать более разумный выбор.

2. *Уровень подготовки преподавателя* – включает в себя уровень педагогического и учебно-методического мастерства, уровень подготовки к работе на иностранном языке, знание этнокультурных особенностей иностранных студентов из определенной страны, готовность работать с зарубежными студентами.

3. *Практикоориентированность обучения и этика.* Приветствуется превалирование практических занятий по сравнению с лекционным материалом. Как показывает практика, необходимо привитие на первых этапах обучения правил внутреннего распорядка и корпоративных принципов учреждения образования во время занятий, во внеурочное время. Полезным будет демонстрация видеороликов об организации процесса обучения за границей, о мерах предосторожности для обучающихся за границей.

4. *Уровень подготовки студентов по английскому языку.* Оценка по английскому языку также является важным фактором, влияющим на то, смогут ли студенты соответствовать требованиям зарубежных учебных заведений, начиная с момента получения визы. Многие студенты не имеют высокого уровня английского языка, что делает занятия с иностранным преподавателем очень трудными. При возможности следует разделить обучение в классе в зависимости от уровня владения студентами английским языком, и принять различные требования и стандарты для студентов с разной базой, чтобы улучшить мотивацию студентов к обучению. Приветствуется создание среды для изучения английского языка, организация мероприятий, в ходе которых разговор на английском языке будет обычной практикой.

5. *Проведение лекций за рубежом.* Организация программ обучения за рубежом может привлечь студентов, которые потенциально намерены уехать за границу, и «переманить» их именно в ту страну, представителем которой является лектор. Во время таких занятий появляется возможность изучения ожиданий и потребностей иностранных студентов, что позволит улучшить качество взаимодействия и актуальность материала учебных программ. Чаще всего студенты, имеющие намерение поехать на обучение в другую страну, хотят узнать квалификацию иностранных учебных заведений, ситуацию с обучением и проживанием за рубежом, организацию учебного плана, условия, которые необходимо выполнить для поступления и окончания иностранных учебных заведений, процесс выезда за границу, сопутствующие процедуры, которые необходимо пройти, уровень подготов-

ки выпускников, которые уже покинули страну, уровень дальнейшего образования, текущую ситуацию с трудоустройством и т. д. Студентов, которые уже бывали за границей, можно пригласить поделиться своим опытом обучения на лекциях, что будет более убедительно.

6. *Планирование образовательной траектории.* Важно проводить предварительное планирование обучения для студентов, которые хотят поехать за границу, предоставить перспективный график учебного процесса на весь период обучения в университете, указать временные рамки важных событий, связанных с поездкой за границу, сформулировать план роста, чтобы студенты могли иметь более четкий план обучения.

7. *Проработка механизма связи между учреждением образования и семьей.* Возможность взаимодействия между учителем, учеником и родителями позволяет расширить возможности студентов, прибывающих за границу по обмену, т. к. обеспечивает условия для оказания финансовой и духовной помощи студентам.

8. *Интеграция и развитие образования китайских студентов.* Китайско-иностранный совместное образование – это не только дело отдельного учреждения образования, оно должно активно интегрировать ресурсы всего региона, страны, что позволит осуществлять обмен передовых преподавателей, использовать различные методы преподавания и управления, приложить усилия для улучшения базовых учебных программ, создать более комфортную интернациональную атмосферу и предоставить студентам благоприятные условия для обучения и жизни.

Таким образом, обмен опытом и обучение между различными культурами – важнейший путь развития и роста человеческой цивилизации. Как одна из форм культурных обменов, образовательные обмены с момента своего возникновения несут важную миссию содействия общению и общему прогрессу между различными странами и регионами, а также помогают людям из разных регионов и рас понимать друг друга, разделять и дополнять сильные и слабые стороны друг друга.

Как верно отметил Сунь Пэн, на волне глобализации обучение за рубежом уже давно вышло за рамки простого академического интереса, став для молодых людей полигоном для формирования глобального видения, развития кросс-культурной компетентности и решения сложных задач. Однако этот путь полон испытаний культурным шоком, академическим давлением, психологической нагрузкой и финансовыми трудностями. Только те люди, которые способны постоянно адаптироваться к изменениям, интегрировать разнообразный опыт и активно искать инновационные стратегии преодоления трудностей, могут выделиться на арене глобализации [8].

Современные иностранные студенты – это не только распространители знаний, но и связующее звено с мировым сообществом, формирующие будущее, и каждый их межкультурный опыт вносит свой вклад в мудрость и силу более инклюзивного и разнообразного мира. Поэтому учреждения

образования должны осуществлять научное планирование международного образования в соответствии с потребностями студентов и общества, способствовать превращению международных обменов студентов в качественный рост; расширять каналы международного образования в колледжах и университетах и предоставлять студентам разнообразные возможности участия в международном образовании и обменах; ориентировать студентов на планирование их обучения в университетах и их будущей карьеры, чтобы максимально разумно подготовиться к обучению и обменам за рубежом.

Список использованных источников

1. *Сунь Цзэндэ*. The evolution and development of modern Chinese people's understanding of studying abroad / Сунь Цзэндэ // Культурно-просветительские материалы. – 2017. – № 8(18). – P. 130–131.
2. *Чжан Янь*. Survey and research on the needs of contemporary college students to study abroad – Based on Maslow's hierarchy of needs theory / Чжан Янь, Дэн Лицин // Журнал Гуандунского политех. пед. ун-та. – 2021. – № 4. – С. 105–112.
3. *Фан Чанчунь*. Class Differences and Educational Access-An Empirical Study on Educational Streaming / Фан Чанчунь, Фэн Сяотянь // Исследования в области образования Университета Цинхуа, 2005(5). –P. 22–30.
4. *Ван Чжухуэй*. Доступ к высшему образованию и межпоколенческая мобильность: механизмы, изменения и реалии / Ван Чжухуэй, Чжу Яньлун // Journal of Central South University (Social Science Edition), 2015, 21(2). – P. 174–181.
5. *Ван Чуцзе*. Goal orientation and educational attainment: Taking the choice of studying abroad by young people as an example / Ван Чуцзе // Исследования китайской молодежи. – 2020(2). – P. 21–26, 34.
6. *Ван Йх*. China Study Abroad Development Report (2017) / Ван Йх, Мяо Ля. – Пекин: Издательство литературы по общественным наукам, 2017.
7. Министерство образования. Статистика по китайским студентам, обучающимся за рубежом в 2018 году. – URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201903/t20190327_375704.html.
8. *Сунь Пэн*. Cross-cultural communication and contribution of Chinese students studying abroad in the context of globalization / Сунь Пэн // Пэнпай-Пайке. – 2024(7). – URL: https://m.thepaper.cn/newsDetail_forward_27924481.
9. *Чжу Бинь*. Культурное воспроизводство или культурная мобильность? Исследование неравного доступа к образовательным достижениям среди студентов китайских университетов / Чжу Бинь // Sociological Research. – 2018. – 33(1). – С. 142–168, 245.
10. *Ли Вэйвэй*. Analysis of factors influencing college students' willingness to study abroad and its promotion mechanism: Taking Guizhou University of Finance and Economics as an example / Ли Вэйвэй // Форум промышленности и технологий. – 2020. – № 19 (13). – P. 98–98.
11. *Чжао Вэй*. A Discussion on Chinese Students Studying Abroad in the Context of Educational Exchange – Comments on “History of Chinese Students Studying Abroad” / Чжао Вэй, Ма Ливу // Журнал Шэньянского пед. ун-та. – Общественные науки. – 2014. – № 5 (38). – P. 106–108.
12. *Фэн Цзявэнь*. Analysis of the factors that influence domestic college students' choice to study abroad under the “push-pull theory” / Фэн Цзявэнь // Занятость и безопасность. – 2021. – № 9. – P. 154–155.
13. *Сунь Пэн*. Studying abroad: the challenges and future of Chinese students / Сунь Пэн // Новости Пэнпая, 2024. – URL: https://www.thepaper.cn/newsDetail_forward_28667887.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

М. А. Пономарева, Н. Н. Пыжова

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск

M. Ponomareva, N. Pyzhova

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

УДК 331.08

НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРСПЕКТИВНОГО КАДРОВОГО РЕЗЕРВА

NEURO-PSYCHIC STABILITY OF PERSONALITY AS AN ELEMENT OF PREDICTING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PROSPECTIVE PERSONNEL RESERVE

В статье авторы обосновывают актуальность исследования проблемы формирования перспективного кадрового резерва и поиска инструментов объективной оценки управленческих компетенций. В работе представлена апробация комплекса методик профессионально-личностной оценки лиц, включенных в перспективный кадровый резерв. Диагностика нервно-психической устойчивости позволит спрогнозировать коммуникативную компетентность, определить кадровый потенциал резервистов и внутренние помехи самореализации. Авторы подчеркивают, что главной задачей создания перспективного кадрового резерва является выявление молодых людей, способных к реализации управленческих функций в современных условиях.

Ключевые слова: перспективный кадровый резерв; нервно-психическая устойчивость; коммуникативная компетентность; прогнозирование; профессиональная успешность; лидерские качества; эмоциональная саморегуляция; адаптивность.

In the article the authors substantiate the relevance of the study of the problem of formation of a prospective personnel reserve and the search for tools for objective assessment of managerial competencies. The paper presents the approbation of a set of methods of professional and personal assessment of persons included in the prospective personnel reserve. Diagnostics of neuropsychic stability will allow to predict communicative competence, to determine the personnel potential of reservists and internal hindrances to self-actualization. The authors emphasize that the main task of creating a prospective personnel reserve is to identify young people capable of implementing managerial functions in modern conditions.

Keywords: prospective personnel reserve; neuropsychic stability; communicative competence; forecasting; professional success; leadership qualities; emotional self-regulation; adaptability.

В настоящее время в Республике Беларусь значительное внимание уделяется развитию кадрового потенциала страны, выявлению перспективных и мотивированных субъектов профессиональной деятельности, способных реализовывать государственную кадровую политику на всех уровнях управления. Поэтому актуальными и практически значимыми являются вопросы изучения возможности объективной диагностики управленческого по-

тенциала личности, на основе которой можно прогнозировать успешность деятельности руководителя. Формирование действенных резервов кадров, совершенствование механизмов работы с молодежью являются одними из приоритетных направлений Концепции государственной кадровой политики [1]. В этой связи представляется целесообразным такую работу проводить на этапе формирования перспективного кадрового резерва.

Перспективный кадровый резерв – это специально сформированная группа студентов учреждений высшего образования и специалистов в возрасте до 31 года, имеющих лидерские и организаторские качества, способных к управленческой деятельности в государственных органах и организациях [2]. Значимость системной работы с перспективным кадровым резервом обусловлена Указом Президента Республики Беларусь от 26 июля 2004 г. № 354 «О работе с руководящими кадрами в системе государственных органов и иных государственных организаций», согласно которому руководители несут персональную ответственность за качественный состав и эффективность использования кадрового потенциала [3].

Исследование нервно-психической устойчивости и коммуникативной компетентности для формирования перспективного кадрового резерва в Республике Беларусь – это важная задача, направленная на выявление и развитие молодых людей, способных эффективно взаимодействовать в профессиональной среде, осуществлять саморегуляцию в конфликтных и эмоционально напряженных ситуациях, реализовывать управленческие функции и представлять интересы организации на различных уровнях.

Нервно-психическая устойчивость личности (НПУ) – это психологический конструкт, который отражает способность человека сохранять эмоциональное равновесие, эффективно справляться со стрессом и адаптироваться к изменяющимся условиям. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования нервно-психической устойчивости личности позволяет констатировать ее значимость для прогнозирования успешной профессиональной деятельности. Исследователи отмечают, что НПУ взаимосвязана с позитивным мировосприятием, активностью и целенаправленностью, высоким уровнем самосознания и саморегуляции, личностной зрелостью, умением использовать продуктивные стратегии преодоления проблемных ситуаций, направленностью на конструктивное взаимодействие, сопричастностью к организационным целям [4–7].

В контексте формирования и оценки перспективного кадрового резерва НПУ играет критически важную роль, так как она напрямую влияет на эффективность управленческой деятельности, лидерские качества и способность работника выполнять задачи в условиях многозадачности, неопределенности, интенсивной нагрузки и ограничений во времени.

НПУ связана с коммуникативной компетентностью, которая включает в себя навыки общения, эмоциональный интеллект, способность к разрешению конфликтов и адаптивность в различных ситуациях. Высокий

уровень коммуникативной компетентности предполагает умение слушать, способность адекватно воспринимать и анализировать информацию, поступающую от собеседника, ясность и убедительность речи, умение четко и логично излагать свои мысли; эмпатию; способность понимать эмоции и потребности других людей; умение предотвращать и разрешать конфликты, владение технологиями влияния на окружающих; способность подстраивать стиль общения под разные аудитории и ситуации; навыки публичных выступлений; способность уверенно и эффективно выступать перед аудиторией. В условиях глобализации и цифровизации коммуникативные навыки приобретают особую значимость.

В рамках нашего исследования взаимосвязь НПУ и коммуникативной компетентности целесообразно рассмотреть в следующих аспектах:

- эмоциональная саморегуляция;
- стрессоустойчивость;
- адаптивность к изменениям;
- гибкость;
- лидерские качества;
- профилактика профессионального выгорания;
- прогнозирование успешности управленческой деятельности.

Люди с высокой НПУ лучше управляют своими эмоциями, что позволяет им эффективно взаимодействовать с руководителями, подчиненными, коллегами, клиентами и партнерами в деловом взаимодействии. Руководитель с высокой НПУ сможет сохранить спокойствие и принять взвешенное решение в конфликтной ситуации.

НПУ помогает справляться с высокими нагрузками и неопределенностью, что особенно важно для будущих руководителей. В кризисных ситуациях работник с высокой НПУ сможет активизировать ресурсы и сохранить продуктивность. В условиях дефицита времени руководитель с высокой НПУ сможет мобилизовать команду и достичь поставленных целей.

Высокая НПУ способствует быстрой адаптации к новым условиям, что важно для сотрудников, которые могут быть переведены на новые должности или проекты. При смене стратегии организации работник с высокой НПУ быстро освоит новые задачи, технологии, методы и войдется в измененный рабочий процесс. В современных условиях, где изменения происходят быстро, способность адаптироваться к новым условиям является ключевой компетенцией.

НПУ позволяет человеку эффективно выстраивать гибкую коммуникацию с разными типами личности, что является важным элементом коммуникативной компетентности. Работник с высокой НПУ сможет найти подход к тревожным, агрессивным, негативно настроенным собеседникам.

НПУ способствует развитию лидерских качеств, таких как уверенность, решительность и способность вдохновлять других. Лидер с высокой

НПУ сможет эффективно управлять командой даже в условиях неопределенности.

Высокая НПУ снижает риск профессионального выгорания, нарушения психологического здоровья. Сотрудник с высокой НПУ сможет долгое время сохранять высокий уровень мотивации и вовлеченности в трудовой процесс.

Таким образом, нервно-психическая устойчивость является одним из ключевых факторов, позволяющих прогнозировать уровень коммуникативной компетентности, успешности деятельности резервистов на руководящих должностях. Это связано с тем, что люди с высокой НПУ лучше справляются с эмоциональными и информационными нагрузками, и это позволяет им выстраивать более эффективные коммуникации; менее склонны к конфликтам и успешнее разрешают спорные ситуации. Кроме того, высокая НПУ способствует развитию эмпатии, понимания потребностей других людей и актуализации лидерского потенциала.

Целью проведенного исследования являлась апробация комплекса методик профессионально-личностной оценки лиц, включенных в перспективный кадровый резерв на управленческие должности.

Для достижения цели решались следующие задачи:

1) анализ характера распределения нервно-психической устойчивости у лиц, включенных в перспективный кадровый резерв;

2) анализ характера распределения параметров коммуникативных, организаторских склонностей и агрессивности у лиц, включенных в перспективный кадровый резерв;

3) выявление взаимосвязи нервно-психической устойчивости и коммуникативной компетентности личности по методикам диагностического комплекса.

Исследование осуществлялось на базе Института государственной службы Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Выборочную совокупность составили слушатели, включенные в группы перспективного кадрового резерва, – студенты и работающая молодежь в возрасте 18–31 года. Всего в исследовании приняло участие 64 человека (32 женщины, 32 мужчины).

Методы и методики

В исследовании использовались следующие методики:

1) тест уровня нервно-психической устойчивости (НПУ) «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова. Методика предназначена для выявления лиц с признаками нервно-психической неустойчивости, которые могут проявиться в нервных срывах, неадекватном поведении, дезадаптации в стрессовых ситуациях;

2) опросник оценки коммуникативных и организаторских склонностей В. В. Сиявского, В. А. Федоршина (КОС). Тест позволяет проанализировать такие качества человека, как стремление к взаимодействию с людьми,

проявление интереса к общению (шкала КС – коммуникативные склонности) и способность организовать деятельность других людей в сложных ситуациях (шкала ОС – организаторские склонности);

3) опросник исследования уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки (стандартизация русской версии проведена А. А. Хваном, Ю. А. Зайцевым, Ю. А. Кузнецовой). Методика предназначена для диагностики свойств личности, характеризующихся деструктивными тенденциями в поведении и деятельности по отношению к другим людям и объектам. Опросник содержит две основные шкалы: «агрессивность» и «враждебность».

Агрессивные реакции (АР) проявляются в таких видах, как:

- физическая агрессия (ФА) – человек допускает возможность использования физической силы при выяснении отношений с оппонентом;
- косвенная агрессия (КА) – агрессия направлена во вне и проявляется в таких формах поведения, как оскорбления, обвинения, удары по случайным неодоушевленным объектам или перенесение агрессии на близких людей;
- раздражение (Р) – реакции, проявляющиеся в грубости, вспыльчивости, повышенной возбудимости;
- вербальная агрессия (ВА) – выражение негативных чувств через словесные ответы (угрозы) и звуки (крики).

Враждебные реакции (ВР) проявляются в базовом недоверии по отношению к другим людям:

- обида (О) – чувственная реакция человека, переживаемая им в ответ на несправедливое, с его точки зрения, отношение к нему;
- негативизм (Н) – потребность действовать наперекор окружающим людям, даже если эти действия не отвечают собственным интересам;
- подозрительность (П) – черта личности, проявляющаяся в чрезмерной критичности по отношению к людям и недоверии им;
- чувство вины (ЧВ) – непродуктивная и разрушительная эмоциональная реакция, направленная на самоуничижение, самобичевание, стремление к наказанию себя (аутоагрессия).

Результаты и их интерпретация

Для решения первой задачи применялись методы описательной статистики, проводился анализ характера распределения данных по методике В. Ю. Рыбникова. Были рассчитаны параметры распределения: среднее арифметическое, стандартное отклонение, мода, медиана, показатели асимметрии и эксцесса.

Результаты описательной статистики представлены в таблице 1.

По шкале нервно-психической устойчивости выявлена существенная правосторонняя асимметрия (сдвиг в сторону низких значений). Шкала теста определения уровня нервно-психической устойчивости имеет обратный характер, то есть, чем выше численное значение, тем ниже нервно-психическая устойчивость и стрессоустойчивость.

Результаты описательной статистики распределения данных по методике «Прогноз-2» В. Ю. Рыбникова

Среднее значение	Стандарт. отклонен.	Асиммет.	Эксцесс	Мода	Медиана
16,25	7,48	1,22	1,27	17,0	15,5

В нашем случае выявленная асимметрия означает, что для испытуемых, вошедших в группы перспективного кадрового резерва, в целом, характерен высокий уровень нервно-психической устойчивости и стрессоустойчивости. Можно прогнозировать низкую вероятность нервно-психических срывов. Тем не менее показатели эксцесса говорят о том, что характер распределения имеет форму плосковершинного, что означает неоднородность выборочной совокупности. У 15,6 % испытуемых был выявлен высокий и выше среднего уровень нервно-психической неустойчивости. Это соответствует теоретическому закону нормального распределения и может считаться нормой.

Однако, с точки зрения практической деятельности, назначение на руководящие должности людей, имеющих признаки нервно-психической неустойчивости, может обернуться негативными последствиями для конкретного объекта управления: нервными срывами и неадекватным поведением в стрессовых ситуациях. Поэтому, полагаем, при отборе молодых людей в перспективный кадровый резерв необходимо учитывать в первую очередь показатели по шкале НПУ.

На рис. 1 представлено распределение признака по уровням нервно-психической неустойчивости в относительных частотах.

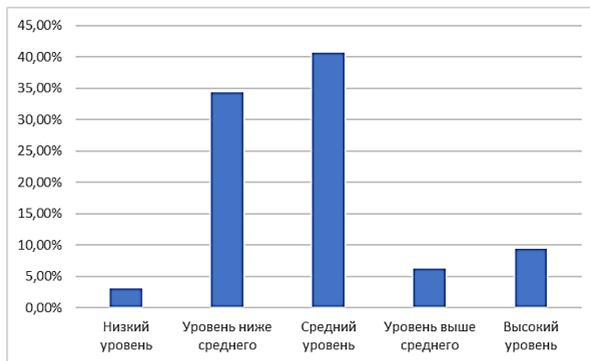


Рис. 1. Распределение признака по уровням нервно-психической неустойчивости

С помощью методов описательной статистики были рассчитаны параметры распределения по остальным методикам диагностического комплекса. Данные представлены в таблице 2.

**Результаты описательной статистики распределения данных
по методикам диагностического комплекса**

Шкала	Среднее значение	Станд. отклон.	Асимм.	Экссесс	Мода	Медиана
КС	13,63	3,43	-0,34	-0,59	17	14
ОС	14,81	2,82	-0,4	-0,87	15	15
АР	16,72	7,79	0,068	-1,15	29	15
ВР	6,72	3,96	0,13	-0,86	8	7,5

По тесту уровня агрессивности не выявлено существенного или умеренного асимметричного скоса. Однако анализ средних значений показал яркую выраженность таких показателей, как вербальная агрессия и чувство вины, низкие показатели негативизма и обидчивости. На рис. 2 представлены средние значения агрессивности и враждебности по шкалам теста Басса-Дарки.

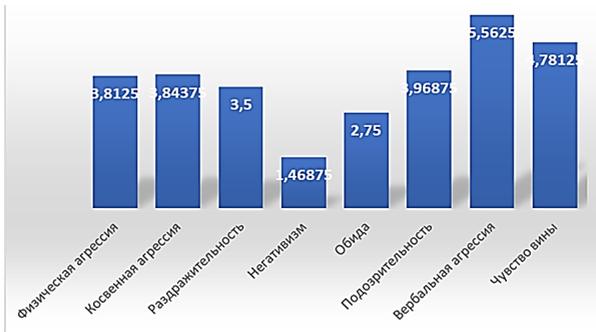


Рис. 2. Средние значения по шкалам теста агрессивности

Анализ частотного распределения данных по шкалам методики КОС показал, что распределения близки к нормальному, существенных асимметричных сдвигов не выявлено, распределения имеют небольшой плосковершинный характер; есть незначительный разброс значений относительно средних показателей.

Для вторичной обработки данных применялся метод ранговой корреляции r_s -Спирмена. С помощью метода множественной ранговой корреляции решалась задача выявления взаимосвязи нервно-психической устойчивости испытуемых с показателями методик, характеризующими некоторые аспекты коммуникативной компетентности.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 3.

Из таблицы 3 следует, что показатели теста нервно-психической устойчивости имеют прямую связь со всеми шкалами агрессивности и обратную связь с коммуникативными склонностями. Ранее отмечалось, что тест НПУ

имеет обратную шкалу: чем выше показатели НПУ, тем менее психологически устойчивым является человек. Поэтому результаты представленного в таблице 3 корреляционного анализа следует интерпретировать следующим образом: чем более психологически устойчивым является человек, тем больше у него выражены коммуникативные склонности, и тем менее выражена агрессивность.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции теста нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе с другими методиками диагностического комплекса

КС	ОС	АР	ВР	ФА	КА	Р	Н	О	П	ВА	ЧВ
-0,37*	-	0,45**	0,4*	0,39*	0,36*	0,45**	0,52**	0,37*	-	-	-

Примечание: * уровень значимости $p \leq 0,05$; ** уровень значимости $p \leq 0,01$; условные обозначения: НПУ – нервно-психическое напряжение; КС – коммуникативные склонности; ОС – организаторские склонности; АР – агрессивные реакции; ВР – враждебные реакции; ФА – физическая агрессия; КА – косвенная агрессия; Р – раздражение; Н – негативизм; О – обида; П – подозрительность; ВА – вербальная агрессия; ЧВ – чувство вины.

Нервно-психическая неустойчивость не имеет корреляционной связи с показателями организационных склонностей. Очевидно, что организовывать деятельность других людей можно разными способами, и для этого нервно-психическая уравновешенность не имеет большого значения, все зависит от применяемых средств.

Не выявлено взаимосвязей нервно-психической неустойчивости с показателями по шкалам «подозрительность», «чувство вины», «вербальная агрессия». Скорее всего, это связано с внутренним характером проявлений враждебности, которые могут быть скрыты от наблюдателей и не наносить явного ущерба межличностным отношениям в деловом взаимодействии.

Мы полагаем, что в общем интегральном балле психологической оценки кандидатов при зачислении в перспективный резерв показатель нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе будет иметь высокую значимость и даст возможность принимать оптимальные кадровые решения.

Таким образом, нервно-психическая устойчивость является важным элементом прогнозирования коммуникативной компетентности перспективного кадрового резерва. Ее развитие и оценка позволяют определить управленческий потенциал молодых людей, способных стать надежными лидерами и внести значительный вклад в развитие организации, эффективно работать в условиях стресса, быстро адаптироваться к изменениям и выстраивать продуктивные коммуникации. Это делает НПУ ключевым фактором успеха в управленческой и профессиональной деятельности.

Исследование НПУ для формирования перспективного кадрового резерва в Республике Беларусь является важным шагом к созданию эффективной системы управления и подготовки руководителей. Такой подход позволит

выявить талантливых работников, развить их навыки и обеспечить организации квалифицированными кадрами, способными успешно решать задачи в современных условиях.

Список использованных источников

1. О Концепции государственной кадровой политики Республики Беларусь: Указ Президента Респ. Беларусь от 3 января 2024 г. № 1 // ЭТАЛОН: информ.-поисковая система (дата обращения: 25.02.2025).

2. 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: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2021. – 40 с.

3. О работе с руководящими кадрами в системе государственных органов и иных государственных организаций: Указ Президента Респ. Беларусь от 26 июля 2004 г., № 354: в ред. от 18.09.2019 № 350 // ЭТАЛОН: информ.-поисковая система (дата обращения: 25.02.2025).

4. *Прокуратова, Е. А.* Копинг-стратегии студентов медицинского вуза с разным уровнем нервно-психической устойчивости // *Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление: материалы Международной науч.-практ. конф., посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского.* – Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2018. – С. 425–428.

5. *Самсоненко, Л. С.* Взаимосвязь нервно-психической устойчивости и индивидуально-типологических особенностей личности у студентов педагогического вуза // *Научный журнал Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена «Психология человека в образовании».* – 2023. – № 5 (2). – С. 247–257.

6. *Спицина, О. А.* Исследование нервно-психической устойчивости в юношеском возрасте / *О. А. Спицина, Е. А. Шерешкова, Ю. М. Едиханова* // *Казанский педагогический журнал.* – 2021. – № 3 (146). – С. 261–268.

7. *Фокин, К. Б.* Управление кадровым резервом: теория и практика: монография / *К. Б. Фокин.* – Москва: ИНФРА-М, 2024. – 277 с.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Ж. В. Рзаева

Белорусский государственный педагогический университет имени
Максима Танка, Минск

Zh. Rzaeva

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENT AGE

В данной статье рассмотрены вопросы особенностей эмоционального интеллекта в студенческом возрасте: обозначено значение эмоционального интеллекта для студентов в период студенческой жизни; проанализированы и описаны результаты исследования эмоционального интеллекта разными авторами среди студентов разного пола, возраста, специальностей; представлены результаты собственного исследования общего уровня эмоционального интеллекта и отдельных его компонентов; обоснована актуальность развития эмоционального интеллекта в студенческом возрасте.

Ключевые слова: интеллект; эмоциональный интеллект; эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями; самомотивация; эмпатия; распознавание эмоций других людей; студенты.

This article examines the issues of emotional intelligence characteristics in student age: it identifies the importance of emotional intelligence for students during their student life; analyzes and describes the results of research on emotional intelligence by different authors among students of different genders, ages, and specialties; presents the results of our own research on the general level of emotional intelligence and its individual components; and substantiates the relevance of developing emotional intelligence in student age.

Keywords: intelligence; emotional intelligence; emotional awareness; managing your emotions; self-motivation; empathy; recognizing other people's emotions; students.

В студенческом возрасте интенсивно происходит формирование у молодых людей общей эмоциональной направленности, основ эмоциональной культуры, которая оказывает свое влияние на различные психологические свойства личности будущего специалиста с высшим образованием [1]. Развитие эмоционального интеллекта обеспечивает им успешную включенность в межличностные взаимоотношения, поскольку дает юношам и девушкам возможность эффективно распознавать и понимать эмоциональные сигналы окружающей их действительности, правильно проявлять свое отношение к ним и строить сбалансированные отношения на основе взаимопонимания и эмоциональной поддержки [2].

В современной психолого-педагогической науке существует достаточное количество исследований, посвященных изучению эмоционального

интеллекта в студенческом возрасте. Однако они преследуют разные цели: выявление уровня развития эмоционального интеллекта и отдельных компонентов его развития; особенности развития эмоционального интеллекта на разных этапах обучения в учреждениях высшего образования; особенности проявления эмоционального интеллекта у студентов разного пола; взаимосвязь эмоционального интеллекта с разными психологическими явлениями и феноменами; развитие эмоционального интеллекта в студенческом возрасте с использованием специально разработанных программ и т. д. Целью нашей работы является анализ имеющихся работ, посвященных изучению эмоционального интеллекта среди юношей и девушек, получающих высшее образование. Далее рассмотрим некоторые такие исследования, а также представим и проанализируем собственные.

Проведенное на базе Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск) исследование позволило М. В. Алаевой и Н. С. Жидковой [3] сделать выводы о том, что у большинства студентов преобладает средний уровень эмоциональной осведомленности и эмпатии, а также низкий уровень осознания своих и чужих чувств и эмоций и умения управлять ими; практически у половины студентов зафиксирован средний уровень самомотивации.

Исследование, реализованное Л. В. Васильевой и И. В. Толстоуховой [4] среди студентов разных профилей обучения, позволило выявить особенности их эмоционального интеллекта с учетом данного фактора. Для этого авторы разделили всех испытуемых в количестве 60 человек на две выборки: 1) технический профиль (студенты Тюменского индустриального университета); 2) гуманитарный профиль (студенты Тюменского государственного университета). В результате были получены достаточно интересные данные, свидетельствующие о том, что у студентов гуманитарного направления уровень развития эмоционального интеллекта статистически значимо выше, чем у студентов технического направления подготовки. Существенно значимые различия отмечены по таким параметрам, как понимание собственных эмоций и межличностный эмоциональный интеллект. Здесь важно отметить и средние значения по шкалам «эмоциональная осведомленность», «эмпатия», «управление эмоциями других», которые имеют существенную разницу в сторону увеличения у студентов гуманитарного профиля подготовки. В то же время испытуемые двух выборок продемонстрировали среднее значение по шкале «управление своими эмоциями».

Участниками исследования особенностей развития эмоционального интеллекта Л. И. Ларионовой, П. В. Смирновой и Л. Н. Азаровой [5] стали студенты-первокурсники московских учреждений высшего образования в количестве 117 человек. Учеными было установлено, что у студентов общий показатель эмоционального интеллекта находится на низком уровне развития. Кроме этого, авторы отмечают, что такие составляющие эмоционального интеллекта как «эмпатия», «распознавание эмоций других людей»

и «эмоциональная осведомленность» расположены в пределах низкого и среднего, но близком к низкому уровню. В наименьшей степени развит такой компонент эмоционального интеллекта, как «управление своими эмоциями».

В результате осуществленного анализа результатов исследования эмоционального интеллекта среди студентов педагогических специальностей учреждения образования «Барановичский государственный университет» Е. Ф. Нестер и А. Л. Викторovich [6] было выявлено преобладание низкого уровня эмоционального интеллекта у испытуемых, а также зафиксировано, что девушки более эмпатичны, чем юноши.

Группой ученых Уральского государственного педагогического университета: А. М. Паньковой, Р. А. Валиевым, Л. А. Максимовой, В. Г. Каримовой, М. С. Асташовым [7] была обозначена специфика эмоционального интеллекта студентов учреждений высшего образования, обучающихся по разным направлениям подготовки: у будущих медицинских работников отмечен более высокий уровень развития межличностного эмоционального интеллекта, а у будущих педагогов зафиксировано более высокое развитие внутреннего эмоционального интеллекта, связанного с проявлением и пониманием собственных эмоций.

Научное исследование, выполненное Е. В. Бондарчук и М. В. Крыжановской [2] среди юношей и девушек разных учреждений высшего образования г. Минска в количестве 240 человек позволило выявить доминирующий средний и низкий уровень эмоционального интеллекта. Однако девушки характеризуются более высоким уровнем эмоционального интеллекта, чем юноши. Кроме этого, исследователями установлена прямая статистически значимая взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и стилями привязанности среди девушек и юношей. Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем вероятнее проявление безопасного стиля привязанности, в то время как более низкий уровень эмоционального интеллекта связан с небезопасными стилями привязанности.

В своей статье А. М. Двойнин и Г. И. Данилова [8] представили результаты исследования, проведенного среди студентов факультета педагогики и психологии 1–5-го курсов Московского педагогического государственного университета. Авторами было установлено, что между эмоциональным интеллектом, который находится на среднем уровне, и рефлексивностью у испытуемых взаимосвязь отсутствует. Также они констатируют, что на разных этапах обучения в учреждении высшего образования уровень выраженности отдельных компонентов эмоционального интеллекта примерно одинаков и почти всегда остается неизменным.

При организации своего исследования Д. Р. Гаджибабаева [9] ставила цель выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и способов совладающего поведения среди студентов гуманитарных специальностей Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого (г. Великий

Новгород). Общая выборка испытуемых составила 85 человек. По мнению автора, от уровня развития эмоционального интеллекта во многом зависит эффективность совладающего поведения, так как способствует формированию оптимального с точки зрения внутренних условий и разумного внешним условиям поведения человека в трудных жизненных ситуациях. Высокий эмоциональный интеллект позволяет лучше справляться с поиском решения в разного рода кризисных моментах. Низкие показатели проявления эмоционального интеллекта могут являться свидетельством недостаточности адекватного восприятия ситуации, что мешает в свою очередь выстроить успешную тактику поведения.

Эмпирическое исследование, проведенное среди студентов технического профиля обучения А. П. Лобановым и И. М. Ратниковой [10], говорят о том, что эмоциональный интеллект девушек в целом, так и по шкалам «социальный эмоциональный интеллект» и «экзистенциальный эмоциональный интеллект» выше, чем у юношей. Однако у вторых отмечен более высокий показатель по шкале «внутренний эмоциональный интеллект». Также учеными установлено, что стили обучения не коррелируют с общим эмоциональным интеллектом. Но стиль деятеля отрицательно взаимосвязан с внутренним эмоциональным интеллектом, а стиль мыслителя положительно – с социальным эмоциональным интеллектом.

Согласно данным Е. Е. Морозовой [11], которая изучала особенности эмоционального интеллекта среди студентов с разным уровнем адаптации на базе факультета психологии и педагогики учреждения образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» (общая выборка составила 60 человек), у адаптированных студентов по всем шкалам, кроме шкалы «управление своими эмоциями», преобладают средние показатели уровня эмоционального интеллекта. Самым высоким является значение по шкале «эмпатия», а самым низким – по шкале «управление своими эмоциями». У дезадаптированных студентов по всем шкалам наблюдаются низкие показатели уровня эмоционального интеллекта. Также автор на основе полученных статистических данных делает вывод о наличии прямой взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и социально-психологической адаптацией студентов.

В пилотажном исследовании Н. В. Нозиковой и Г. Г. Баденковой [12] приняли участие студенты Тихоокеанского государственного университета г. Хабаровска (50 девушек). Особенностью данной выборки стал высокий уровень социальной активности студентов, включенность в процессы социального взаимодействия, изначальная ориентированность обучающихся на управление и воздействие на окружающих как неотъемлемые компоненты профессиональной подготовки. Так, большая часть испытуемых продемонстрировали низкий и средний уровень развития эмоционального интеллекта. Статистически значимых корреляционных связей между показателями эмоционального интеллекта и степенью увлеченности виртуаль-

ными социальными сетями в данной выборке испытуемых не было зафиксировано.

Исследование Л. Н. Кобзевой и Н. Г. Бахтамовой [13] среди студентов, которые обучаются по направлению подготовки «Психология и социальная педагогика» в Ставропольском государственном педагогическом институте (филиал в г. Ессентуки) показало, что большинство будущих специалистов с высшим образованием имеют средний уровень общего эмоционального интеллекта. Кроме этого, учеными в процессе исследования была доказана и обоснована важность проведения развивающей работы с применением комплекса психолого-педагогических технологий, связанных с реализацией принципа активности, интерактивности, субъект-субъектного подхода. С этой целью Л. Н. Кобзевой и Н. Г. Бахтамовой была внедрена программа «Эмоциональный интеллект: познать и управлять».

Данные исследований И. С. Морозовой и А. Е. Каргиной [14], полученные на базе Социально-психологического института Кемеровского государственного университета (общая выборка составила 100 человек), позволяют сделать вывод о том, что к особенностям эмоционального интеллекта в студенческом возрасте можно отнести стремление к самоактуализации, приобретению новых знаний, умений и навыков; способность к самоуважению, принятию ответственности, целостному восприятию окружающего и др. Также учеными выявлены особенности развития содержательных характеристик эмоционального интеллекта личности студентов по разным направлениям подготовки. У будущих специалистов с высшим образованием по направлению «Психология» зафиксирован более высокий показатель «межличностный аспект эмоционального интеллекта», чем среди обучающихся по направлению «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью». А показатель «управление своими эмоциями» доминирует среди студентов направления «Специальное дефектологическое образование».

Кроме этого, И. С. Морозовой и А. Е. Каргиной [14] было организовано и проведено экспериментальное исследование возможностей развития эмоционального интеллекта среди студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения. В результате данной работы была отмечена положительная динамика содержательных характеристик некоторых компонентов эмоционального интеллекта на различных этапах получения высшего образования у испытуемых.

Результаты исследования Е. В. Родионовой, Т. В. Конюховой, Н. А. Лукьяновой и Е. Т. Конюховой [15] позволяют констатировать, что у большей части студентов первого курса инженерных специальностей Томского политехнического университета преобладает низкий или средний уровень эмоционального интеллекта. Однако после внедрения авторами специального образовательного модуля отмечено позитивное изменение анализируемого феномена. Так, количество студентов с низким уровнем снизилось в два раза, а доля студентов с высоким уровнем эмоционального интеллекта

увеличилась более чем в три раза. Наибольший рост отмечается по таким показателям, как «эмпатия», «распознавание и понимание эмоций других и «межличностный эмоциональный интеллект».

Данные нашего исследования позволили определить уровень эмоционального интеллекта, который включает в себя комплекс способностей: распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, понимание эмоций других людей и самомотивацию [16] среди обучающихся первого курса специальности «Социальное и психолого-педагогическое образование». Общая выборка составила 75 студентов учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка». Нами было доказано, что доминирующим интегральным уровнем эмоционального интеллекта по методике «Тест на эмоциональный интеллект» Н. Холла [16] среди будущих специалистов системы образования является средний (61 %), далее следует низкий (33 %) и высокий (6 %) уровни.

Следует обратить внимание на результаты по шкалам методики (таблица). В большей степени испытуемые проявили способность понимать других людей и умение сопереживать им, готовность оказать поддержку в нужный момент, а также в осознании и понимании своих эмоций. Об этом свидетельствуют самые высокие показатели по шкале «эмпатия» и «эмоциональная осведомленность» используемой методики.

В меньшей степени первокурсники проявили способность к умению проявлять эмоциональную гибкость и эмоциональную отходчивость, поскольку по шкале «управление своими эмоциями» у них отмечен самый низкий показатель из всех анализируемых шкал методики.

Интересные показатели продемонстрировали студенты по шкале «распознавание эмоций других людей», что, безусловно, требует проведения дополнительного исследования с использованием комплекса диагностических методик.

Таблица

Результаты исследования по шкалам методики Н. Холла

Шкалы методики	Уровень эмоционального интеллекта, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Эмоциональная осведомленность	27	60	13
Управление своими эмоциям	4	35	61
Самомотивация	12	56	32
Эмпатия	33	52	15
Распознавание эмоций других людей	30	40	32

Таким образом, проведенный нами анализ существующих исследований позволяет сделать следующие выводы: 1) в студенческом возрасте преобладает низкий и средний уровень эмоционального интеллекта; 2) девушки-студентки демонстрируют более высокие показатели эмоционального интеллекта по отдельным его составляющим, чем юноши; 3) существует

взаимосвязь общего уровня эмоционального интеллекта с разными психологическими явлениями и свойствами; 4) студенты разных профилей обучения имеют различия в проявлении эмоционального интеллекта в целом, а также по отдельным его компонентам; 5) целенаправленная работа с использованием комплекса психолого-педагогических технологий способствует развитию эмоционального интеллекта в студенческом возрасте.

Список использованных источников

1. *Рзаева, Ж. В.* Взаимосвязь эмпатии с личностными свойствами у студентов педагогических специальностей / Ж. В. Рзаева // Научные труды Республиканской высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей в двух частях; под. ред. В. Ф. Беркова. – Минск: РИВШ, 2014. – Вып. 14. – Ч. 2. – С. 212–217.

2. *Бондарчук, Е. В.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и стилей привязанности в межличностных отношениях студентов / Е. В. Бондарчук, М. В. Крыжановская // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей в четырех частях; редкол.: В. А. Гайсенко [и др.]. – Минск: РИВШ, 2024. – Вып. 24. – Ч. 3. – С. 25–33.

3. *Алаева, М. В.* Особенности эмоционального интеллекта у студентов педвуза / М. В. Алаева, Н. С. Жидкова // Ogarev-online. – 2016. – №21. – URL: <https://journal.mrsu.ru/arts/osobennosti-emocionalnogo-intellekta-u-studentov-pedvuza> (дата обращения: 23.02.2025).

4. *Васильева, Л. В.* Особенности эмоционального интеллекта студентов вузов / Л. В. Васильева, И. В. Толстоухова // Вестник Воронежского Государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2020. – № 2. – С. 29–33.

5. *Ларионова, Л. И.* Особенности развития эмоционального интеллекта у современных студентов / Л. И. Ларионова, П. В. Смирнова, Л. Н. Азарова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2021. – Том 10. – № 1 – 1. – С. 78–84.

6. *Нестер, Е. Ф.* Особенности развития эмоционального интеллекта у студентов педагогических специальностей / Е. Ф. Нестер, А. Л. Викторovich // Научные тенденции: электронный научный журнал. – 2021. – Вып. 7. – URL: <https://rep.barsu.by/items/eb4c98cb-81ee-4e89-bd84-a558dff06eb> (дата обращения: 22.02.2025).

7. Исследование специфики эмоционального интеллекта студентов вузов разных направлений подготовки как условие эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности / А. М. Панькова [и др.] // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 131–140.

8. *Двойнин, А. М.* Эмоциональный интеллект и рефлексивность студентов-психологов / А. М. Двойнин, Г. И. Данилова // Вестник православного свято-тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2012. – Вып. 1 (24). – С. 121–134.

9. *Гаджибабаева, Д. Р.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и способов совладающего поведения у студентов / Д. Р. Гаджибабаева // Человеческий капитал. – 2024. – № 1(181). – С. 253–264. – URL: <https://humancapital.su/publikacii/1-181-2024/> (дата обращения: 23.02.2025).

10. *Лобанов, А. П.* Стили обучения и эмоциональный интеллект студентов технического профиля обучения / А. П. Лобанов, И. М. Ратникова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей в четырех частях; редкол.: В. А. Гайсенко [и др.]. – Минск: РИВШ, 2024. – Вып. 24. – Ч. 3. – С. 148–153.

11. *Морозова, Е. Е.* Особенности эмоционального интеллекта у студентов с разным уровнем социально-психологической адаптации / Е. Е. Морозова // Творчество молодых,

2018: сборник научных работ студентов, магистрантов и аспирантов. В 4 ч. / редкол.: Р. В. Бородич [и др.]; Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2018. – Ч. 4. – С. 100–102.

12. *Нозикова, Н. В.* Взаимосвязь развития эмоционального интеллекта с активностью пользования социальными сетями в юношеском возрасте / Н. В. Нозикова, Г. Г. Баденкова // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология», Серия «Психология». – 2020. – Т. 33. – С. 43–58. – URL: <http://izvestiapsy.isu.ru/ru> (дата обращения: 22.02.2025).

13. *Кобзева, Л. Н.* Формирование качеств эмоционального интеллекта студентов психолого-педагогического профиля подготовки / Л. Н. Кобзева, Н. Г. Бахтамова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2022. – Том 11. – № 5-1. – С. 82–94.

14. *Морозова, И. С.* Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения / И. С. Морозова, А. Е. Каргина // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». – 2018. – Т. 25. – С. 76–88. – URL: <http://izvestiapsy.isu.ru/ru/index.html> (дата обращения: 22.02.2025).

15. Эмоциональный интеллект студентов цифрового поколения: опыт инженерного вуза / Е. В. Родионова [и др.] // Образование и саморазвитие. – 2022. – Том 17. – № 4. – С. 126–138.

16. *Ильин, Е. П.* Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Е. В. Самаль

Российский государственный социальный университет, Минск

E. Samal

Russian State Social University, Minsk

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИЙ САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

FEATURES OF APPLYING SELF-PRESENTATION STRATEGIES BY STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES

В статье рассматривается самопредъявление как социальный феномен, играющий важную роль в межличностном взаимодействии на протяжении всей жизни человека, и в частности, в период обучения в вузе. Анализируются результаты исследования студентов разных специальностей социального вуза, доказываются наличие статистически значимых различий в выраженности определенных стратегий самопредъявления, что сопоставляется с особенностями получаемой профессии. Также обосновываются выявленные различия в применяемых стратегиях самопредъявления у юношей и девушек.

Ключевые слова: самопредъявление; стратегии самопредъявления; межличностные отношения; личность; студенчество.

The article examines self-presentation as a social phenomenon that plays an important role in interpersonal interaction throughout a person's life, and in particular, during their studies at a university. The results of a study of students of different specialties at a social university are analyzed, and the existence of statistically significant differences in the expression of certain strategies of self-presentation is proven, which is compared with the characteristics of the profession they receive. The differences in the strategies of self-presentation used by young men and women are also substantiated.

Keywords: self-presentation; self-presentation strategies; interpersonal relationships; personality; students.

Самопредъявление как социальный феномен проявляется в жизни каждого человека, играя особую роль в установлении межличностных отношений. Это репрезентация себя, своей личности с определенными характеристиками и опытом миру, социуму с целью создания более благоприятного впечатления о себе и получения более позитивного отклика о своей персоне. Проблема самопредъявления затрагивается в работах многих отечественных и зарубежных исследователей, а именно: И. В. Абакумовой, Р. М. Аркина, Е. В. Ахмадеевой, И. Гофмана, М. Р. Лири, И. П. Шкуратовой и др. И. В. Абакумова трактует самопредъявление как осознанное или неосознанное стремление личности производить впечатление и привлекать к себе внимание окружающих в межличностном взаимодействии, что позволяет ей занимать в общении доминирующую позицию и влиять на процесс взаимодействия [1].

И. Гоффман считает, что индивидам присуща трансляция другим определенного образа себя для оказания таким способом влияния на других [2]. И. И. Джонс и Т. С. Питтман в основе самопредъявления видят проявление мотива власти в отношениях с людьми для оказания на них влияния [3].

В рамках теории самопрезентации М. Р. Лири акцентирует внимание на том, как люди стремятся контролировать информацию о себе, которую они представляют другим, чтобы создать желаемый образ. Это может включать в себя как положительные, так и отрицательные аспекты самопредъявления [4]. Р. М. Аркин в этом аспекте обращает внимание на то, что особую роль в управлении впечатлением играет мотив достижения или избегания неудач. Иными словами, учитывая контекст ситуации, индивид может стремиться не только к тому, чтобы произвести положительное впечатление на других, но и к тому, чтобы избежать негативной оценки других, что влияет на выбор стратегий самопредъявления [5].

Е. В. Ахмадеева, проанализировав имеющиеся отечественные и зарубежные исследования по проблеме самопредъявления, делает вывод о том, что «зарубежные исследователи интерпретируют самопредъявление как осознаваемый, так и неосознаваемый процесс, в котором личность проявляет активность, раскрывается в общении, регулирует поведение, опираясь как на собственный внутренний мир, так и на мнения окружающих, а также реализует различные мотивы (достижения, избегания неудач, власти, одо-

бления) с целью произведения нужного впечатления на окружающих» [6, с. 138].

А вот отечественными психологами феномен самопредъявления анализируется в сопоставлении с понятиями «самораскрытие», «самоподача», «самопрезентация», «самовыражение». И как обобщающее используется определение самопредъявления «...как средство самовыражения образа субъекта, механизм манипулятивного поведения, форма личностной активности, коммуникативный процесс, как социальная перцепция» [6, с. 139].

Самим ученым, А. Е. Ахмадеевой, термины «самопредъявление», «самопрезентация» и «самоподача» используются как синонимы.

Интересны в данном аспекте взгляды на природу самопредъявления и его стратегии у И. П. Шкуратовой. По мнению автора, самопредъявление – это процесс, в котором личность демонстрирует свои качества и намерения в межличностных взаимодействиях [7]. Для этого каждый человек использует определенные стратегии. Взяв за основу классификацию стратегий самопредъявления Э. Джонса и Т. Питтмана, основанную на целях и тактиках, которые используют люди в общении с окружающими (стремление понравиться, самопродвижение, примерность, запугивание, демонстрация слабости), И. П. Шкуратова добавляет к ним еще две (отслеживание производимого впечатления и вариативность поведения человека).

«Стремление понравиться или инграция» как стратегия базируется на обаянии и привлекательности человека. Человек стремится быть удобным для других, угождать, льстить, соглашаться с их мнением, забывая о своем, или отказываясь от него в пользу чужого мнения, т. е. такой человек демонстрирует социально-одобряемые качества.

«Самопродвижение» как стратегия базируется на демонстрации собственной грамотности и компетентности, иногда даже с применением хвастовства и превосходства.

«Примерность» как стратегия базируется на стремлении быть примером для других людей, эталоном порядочности и правильности поведения.

«Запугивание» как стратегия базируется на использовании угрозы, демонстрации силы, которая заставляет окружающих подчиняться.

«Демонстрация слабости или мольба» как стратегия базируется на запросе об оказании помощи и поддержки от других.

«Отслеживание производимого впечатления» как стратегия базируется на желании людей производить определенное впечатление на окружающих и на основе анализа ответных реакций других людей контролировать собственное поведение. Однако избыточный контроль за производимым впечатлением приводит к демонстративному поведению.

«Вариативность поведения человека» как стратегия базируется на способности человека демонстрировать разные образы поведения в разных ситуациях межличностного взаимодействия [7, с. 58].

Описание данных стратегий легло в основу разработки И. П. Шкуратовой методики для исследования стратегий самопредъявления, которая далее будет использована нами в исследовании студентов.

Студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Современный словарь иностранных слов дает нам следующее определение термина «студент»: [лат. *studens (studentis)* – усердно работающий, занимающийся] – учащийся высшего учебного заведения [8, с. 584]. Современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте 18–25 лет, осуществившие свой профессиональный выбор. В психологических классификациях периодов жизни человека этот возраст определяется как поздняя юность или ранняя зрелость, либо как первая стадия ранней взрослости.

Формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе закладываются основные качества специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него сферу деятельности, в которой и произойдет дальнейшая его шлифовка как личности.

По мнению Д. Сьюпер, люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о себе [9]. А. А. Реан обращает внимание на то, что если выбранная профессия соответствует Я-концепции человека, то он добивается значительных результатов как в учебно-профессиональной, так и профессиональной деятельности [10].

Поэтому наш исследовательский интерес сосредоточился на выявлении различий в стратегиях самопредъявления у студентов разных специальностей. Исследование было проведено на базе филиала Российского государственного социального университета в г. Минске. В исследовании приняли участие студенты 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), по 20 человек в каждой группе. В качестве метода исследования мы использовали тестирование с помощью опросника «Стратегии самопредъявления» И. П. Шкуратовой [7].

Сравнительный анализ с применением Н-критерия Крускала – Уоллиса показал, что статистически значимые различия выявлены по стратегиям самопредъявления «Демонстрация слабости или мольба» и «Отслеживание производимого впечатления».

«Демонстрация слабости или мольба» как стратегия самопредъявления сильнее выражена у студентов, получающих психологическое образование. Менее всего эта стратегия представлена у студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент» и «Юриспруденция». Иными словами, студенты, получающие психологическое образование, чаще других в общении с окружающими используют запрос об оказании помощи и поддержки от других, а также сами стремятся оказывать помощь и поддержку другим.

«Отслеживание производимого впечатления» как стратегия самопредъявления сильнее выражена также у студентов, получающих психологическое образование, а также у студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент». Менее всего эта стратегия представлена у студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа». Иными словами, студенты, получающие психологическое образование, и будущие менеджеры чаще других в общении желают производить определенное впечатление на окружающих и контролировать собственное поведение на основе анализа ответных реакций других людей.

Сравнительный анализ средних значений по выборкам студентов разных специальностей показывает, что у студентов, обучающихся по специальности «Конфликтология» и «Юриспруденция», хоть и незначительно, но преобладает стратегия «Вариативность поведения человека». Студенты склонны демонстрировать разные образы поведения в разных ситуациях межличностного взаимодействия, учитывая контекст и гибко реагируя на обратную связь со стороны окружающих.

У студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», хоть и незначительно, но преобладает стратегия «Стремление понравиться». Эти студенты чаще других демонстрируют социально-одобряемые качества, стремятся быть удобными и угодливыми для других.

Как мы видим, доминирующие стратегии самопредъявления у студентов разных специальностей имеют определенные пересечения с особенностями выбранной профессии. Будущие психологи не только хотят оказывать психологическую помощь другим, но сами в первую очередь нуждаются в ней, а также в поддержке со стороны окружения, в принятии себя и своего поведения, управлении им в зависимости от требуемой ситуации взаимодействия, чему им стоит научиться в период вузовского обучения.

Обучающиеся по специальности «Социальная работа» ориентированы на служение определенным, социально уязвимым категориям населения. Именно поэтому они стремятся быть не только социально-полезными, но и социально-одобряемыми.

Обучающиеся по специальности «Менеджмент» как будущие управленцы стремятся контролировать производимое ими впечатление на окружающих, им важно подтверждение собственной значимости и уважения со стороны других людей. В процессе обучения в вузе им необходимо научиться согласовывать собственные потребности во власти и лидерстве с выбором адекватных стратегий управления другими и коррекцией собственного поведения на основе анализа реакций подчиненных.

Обучающиеся по специальности «Конфликтология» и «Юриспруденция» должны научиться в рамках освоения будущей профессии гибкому поведению для урегулирования споров, конфликтов, претензий и правонарушений, а также понимать, какие интересы и мотивы стоят за позициями конфликтующих сторон. Именно поэтому они стремятся учитывать кон-

текст ситуации межличностного взаимодействия и демонстрировать в общении с окружающими разные модели поведения, сообразно этой ситуации.

Сравнительный анализ с применением критерия Колмогорова – Смирнова позволил проанализировать различия в проявляемых стратегиях самопредъявления у юношей и девушек по всем специальностям. Результаты показали отсутствие статистически значимых различий по всем стратегиям, кроме одной «Отслеживание производимого впечатления». Девушки более склонны демонстрировать разные образы поведения в разных ситуациях межличностного взаимодействия, учитывая контекст и гибко реагируя на обратную связь со стороны окружающих.

Тенденция к различиям выявлена по таким стратегиям, как «Стремление понравиться» и «Самопродвижение». Девушки стремятся понравиться в коммуникации, а юноши больше склонны производить впечатление о себе как компетентном и «продвинутом» человеке. Полученные результаты согласуются с результатами исследования, представленными И. П. Шкуратовой, относительно гендерных различий. Девушки проявляют в общении больше феминных качеств (стремление понравиться входит в эту категорию), а юноши – маскулинных, как выражение доминантности, значимости (в самопродвижении важно представление о себе как о «знающем» или «эксперте») [7, с. 21].

Таким образом, самопредъявление представляет собой фундамент социальной жизни, играя важную роль в формировании и поддержании межличностных отношений. Оно может проявляться на сознательном и бессознательном уровнях, осуществляться стихийным или целенаправленным образом. В основе самопредъявления всегда лежит взаимодействие между людьми. Проведенное исследование и анализ его результатов позволяют утверждать, что выявленные доминирующие стратегии самопредъявления у студентов разных специальностей во многом обусловлены особенностями выбранной профессии и той социальной атмосферой, которая существует в учебно-профессиональном сообществе, в учебной группе.

Список использованных источников

1. Features of selfpresentation of modern young people in social networks / I. Abakumova, Z. Brizhak, A. Kukulyar, A. Kolenova (Eds.) // E3S Web of Conferences. – 2020. – 210, 19003 – ITSE (Innovative Technologies in Science and Education)-2020. – URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/70/e3sconf_itse2020_19003/e3sconf_itse2020_19003.html (date of access: 23.02.2025).
2. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 304 с.
3. Jones, E. E. Toward a general theory of strategic self-presentation / E. E. Jones, T. S. Pittman // Psychological Perspectives on the Self. – 1982. – Vol. 1. – P. 231–262.
4. Leary, M. R. Self-presentation in everyday interactions: effects of target familiarity and gender composition / M. R. Leary, J. B. Nezelek // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – Vol. 4. – P. 664–673.
5. Arkin, R. M. Self-presentation / R. M. Arkin // The self in social psychology / ed. by R.R. Vallacher, D. M. Wegner. – New York City: Oxford University Press, 1980. – P. 158–182.

6. *Ахмадеева, Е. В.* Стратегии и тактики самопредъявления как факторы межличностного взаимодействия / Е. В. Ахмадеева, С. А. Башкатов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2022. – Вып. 1. – С. 133–145.

7. *Шкурагова, И. П.* Самопредъявление личности в общении: монография / И. П. Шкурагова. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.

8. Современный словарь иностранных слов / Ок. 20 000 слов. – Москва: Рус. яз., 1993. – 741 с.

9. *Super, D. E.* Vocational development / D. E. Super. – New York City, 1957. – 391 p.

10. *Реан, А. А.* Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан. – Москва: АСТ, 2015. – 656 с.

(Дата подачи: 26.02.2025 г.)

Н. Л. Сафроненко, Е. И. Бараева

Республиканский институт высшей школы, Минск

Т. Ю. Шлыкова

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

N. Safronenko, Y. Baraeva

National Institute for Higher Education, Minsk

T. Shlykova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 37.015.3

ИССЛЕДОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

STUDY ACADEMIC PROCRASTINATION IN STUDENTS: THEORY AND PRACTICE

В статье рассматриваются теоретические основания исследования академической прокрастинации у студентов, анализируются основные причины данного феномена, сравниваются характеристики современных подходов в изучении, характеристики особенностей «пассивной» и «активной» прокрастинации, характеристики психологических особенностей лиц, склонных к «пассивной» или «активной» прокрастинации, приводятся обоснования для дальнейшего изучения.

Ключевые слова: прокрастинация; академическая прокрастинация; виды прокрастинации; «пассивная» и «активная» прокрастинация.

The article considers the theoretical basis for the study of academic procrastination in students, analyzes the main causes of this phenomenon, compares the characteristics of modern approaches in the study, characteristics of the features of “passive” and “active” procrastination,

characteristics of psychological features of persons prone to “passive” or “active” procrastination, provides justifications for further study.

Keywords: procrastination; academic procrastination; types of procrastination; “passive” and “active” procrastination.

Современное общество предъявляет серьезные требования к самостоятельности и ответственности молодого человека, к умению правильно планировать и распределять свое время, своевременно осуществлять деятельность. Это актуально в условиях, характеризующихся многообразием вариантов и сокращением сроков, отводимых на анализ и переработку получаемой из многих источников (соцсетей, интернета, новостных источников, телевидения и др.) значимой правдивой информации.

Именно в учебном процессе проявляются условия, в которых чаще всего возникает прокрастинация, приводя к негативным последствиям. Согласно имеющимся данным, прокрастинация является одним из наиболее существенных факторов, порождающих трудности в обучении. От 46 до 95 % учащихся средних и высших учебных заведений считают себя прокрастинаторами. Большинство из них отмечают, что нуждаются в профессиональной помощи по преодолению прокрастинации. В этой связи многие зарубежные колледжи и университеты обеспечивают учащимся возможность посещения специальных занятий для предупреждения прокрастинации [7].

Исследование, проводимое в БГУ на факультете международных отношений в 2023 году показало, что 50 % студентов считают себя прокрастинаторами (стоит отметить, что это студенты, поступающие в высшие УО с наиболее высокими баллами после школ и гимназий).

Отмечается, что в течение последних 30 лет (с 1978 года по 2007 год) количество людей за рубежом, идентифицирующих себя как неизменных прокрастинаторов, увеличилось практически на 20 % – возросло с 5 до 26 % [4], т. е. этот феномен в современном обществе имеет тенденцию к прогрессированию и распространению.

Несмотря на растущий интерес психологов к разработке аспектов феномена прокрастинации в различных областях человеческой деятельности, специфика проявления настоящего конструкта в учебе остается слабо изученной. В настоящее время в данной сфере присутствует ряд проблем, представляющих собой перспективные направления дальнейшего научного исследования.

В современной психологической науке не существует единой, общепризнанной трактовки термина «прокрастинация». Авторы достигли консенсуса лишь в отношении двух ключевых характеристик феномена – наличия промедления в реализации того или иного намерения и присутствия сопутствующего чувства психологического дискомфорта [1; 17–19].

В Encyclopedia of social psychology прокрастинации дается определение как откладывание дел, выполнение которых необходимо для достижения

конкретных целей, что ведет к возникновению негативных физических и психологических последствий [16].

Впервые феномен прокрастинации западные ученые начали изучать в 70-е годы XX века. Авторы исследований и научных работ, посвященных изучению данной проблемы, утверждают, что в научном контексте термин «прокрастинация» появился благодаря Полу Рингенбаху в 1977 г. при работе над книгой «Прокрастинация в жизни человека». Случайный термин «прокрастинация» встречается в переписке Маргарет Айткен с Полом Рингенбахом. Но, несмотря на случайность, данный термин укоренился в научном сообществе и широко используется в настоящее время. В отечественной научной литературе, посвященной данной проблеме, ввиду отсутствия русскоязычного научного термина, часто используются синонимы «откладывание», «промедление», «затягивание», «отсрочка» или «синдром Скарлетт».

В конце XX – начале XXI века данную проблему начали активно изучать как российские [3; 6; 9; 11; 12; 14], так и белорусские психологи [1; 2; 10]. В «Большом психологическом словаре» Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко (2009) дается определение прокрастинатора, как личности, склонной к оттягиванию и откладыванию «на потом» выполнения различных, даже самых важных, актуальных дел и задач, а также принятия решений [8].

Многие вопросы, связанные с явлением прокрастинации, являются сегодня дискуссионными и требуют более углубленного изучения и развернутого анализа данного феномена. Также можно утверждать, что изучаемый феномен отличается сложностью и неоднозначностью в психологическом плане и на сегодняшний день единая концепция феномена прокрастинации отсутствует.

Четкого перечня всех факторов, которые могут влиять на формирование и развитие прокрастинации, нами в русскоязычной научной литературе найдено не было, что не удивительно, т. к. общество все время развивается и видоизменяется технологически, социально, меняются условия учебы и труда.

Приведем наиболее важные с нашей точки зрения факторы, влияющие на современную реальность и ведущие к развитию прокрастинации: многовекторное развитие электронных гаджетов, социальных сетей и «виртуального мира», обучение по наставлению своих родителей, неумение расставлять приоритеты в учебе и работать по заданному проекту, привычка откладывать дела, слабая самодисциплина, самоорганизация и удаленное обучение, неумение ставить четкие сроки, устанавливать периоды работы, побуждать себя к завершению, перфекционизм, страхи и саботаж, лень [4–7; 13].

Прокрастинации могут предшествовать разные причины. Вполне приемлемо, что ученые выделяют различные виды прокрастинации. Н. Милграм с соавторами выделили пять основных видов прокрастинации: ежедневная, бытовая; прокрастинация принятия решений разного уровня; невротическая; компульсивная; академическая [6].

Академическая прокрастинация является одним из наиболее актуальных видов прокрастинации, которая предполагает откладывание дел в учебной среде. Поступая учиться в высшее учебное заведение, студент отрывается от активного контроля со стороны учителей, а часто и родителей (живет в общежитии, съемном жилье и др.). Часто самостоятельность начинает складываться как раз после окончания средней общеобразовательной школы и учебы в высших учебных заведениях. И именно в учебной деятельности студент часто сталкивается с неумением сознательно согласовать три основных ресурса самоорганизации при построении своего учебного процесса, что приводит к откладыванию (рис. 1).



Рис. 1. Основные ресурсы самоорганизации человека

Прокрастинацию делят на «пассивную» и «активную». При схожих внешних признаках проявления в деятельности выделенные виды стратегии откладывания решения необходимых задач имеют различный внутренний регуляторный механизм [17].

Понятие «пассивной» прокрастинации подразумевает традиционное осмысление феномена, термином «активная» прокрастинация обозначается особый тип психологической стратегии сознательного отсрочивания выполнения определенных заданий с целью достижения оптимального итогового результата деятельности [17] (таблица).

Таблица

Сравнительная характеристика особенностей «пассивной» и «активной» прокрастинации

«Пассивная» прокрастинация	«Активная» прокрастинация
Изначальное отсутствие намерения отсрочить выполнение дел	Присутствие осознания возможности своевременного обращения к выполнению задания
Откладывание решения задач из-за неспособности быстро принимать решения	Сознательное откладывание выполнения дел с целью фокусировки на решении более важных и первоочередных задач

Индивидуальные качества «активных» и «пассивных» прокрастинаторов во многом различаются. На материале академической деятельности

было доказано, что лица, склонные к сознательной отсрочке определенных действий с целью сосредоточения внимания на выполнении субъективно первостепенных дел, по ряду характеристик больше похожи на тех, кому вообще не свойственна склонность откладывать «на потом», чем на традиционных деструктивных прокрастинаторов [17]. Так, «активные» прокрастинаторы схожи с «непрокрастинаторами» в аспектах контроля над временем, специфике представлений об уровне собственной эффективности, особенностях предпочитаемых копинг-стратегий. Также две данные подгруппы демонстрировали более высокую удовлетворенность жизнью, более низкий уровень стресса и депрессии, являлись более успешными в учебе – имели более высокий GPA (Grade Point Average, средний балл диплома или аттестата) по сравнению с ровесниками, предрасположенными к «пассивной» прокрастинации.

Существуют данные, в различной степени подтверждающие возможность положительной связи «активной» прокрастинации с повышенной результативностью учебной деятельности [14; 19].

Более того, отмечается, что, благодаря способности к оперативному изменению приоритетов в решаемых задачах, «активные» прокрастинаторы-студенты могут быть более эффективными в условиях постиндустриального общества [16].

Необходимо четкое понимание того, при каких условиях психологическая стратегия отсрочивания реализации учебных задач в обучении будет иметь негативные последствия, а при каких, напротив, продуктивные. Итогом станет возможность поощрения позитивных проявлений прокрастинации и блокировки или минимизации ее негативных аспектов как на индивидуально-личностном уровне каждого студента, так и в масштабах системы образования в школах, гимназиях, высших УО и других учебных заведениях.

Обзор периодизации существующих публикаций показывает, что число разработок темы прокрастинации с каждым годом возрастает. Несмотря на выраженный исследовательский интерес к настоящему феномену, в отечественной и зарубежной психологической науке в студенческой среде он описан недостаточно. Актуальность и важность проблемы академической прокрастинации определили необходимость эмпирического исследования.

В исследовании приняли участие студенты гуманитарных специальностей 1–4-го курсов бакалавриата. Выборка составила 92 респондента, из них 28 юношей и 64 девушки в возрасте 17–22 лет.

В связи с задачами эмпирического исследования были подобраны следующие методики, позволяющие оценить уровни прокрастинации.

Анализ данных проводился по Шкале общей прокрастинации (General Procrastination Scale) [12].

Методика разработана С. Н. Лау и позволяет определять степень выраженности склонности откладывать дела «на потом». Шкала общей про-

прокрастинации включает в себя 20 утверждений, касающихся откладывания дел «на потом» в различных обстоятельствах. В качестве шкалы ответов предлагается 5-балльная шкала Лайкерта (от 1 – совершенно не характерно, до 5 – абсолютно характерно) [7]. Визуализация результатов исследования прокрастинации студентов представлена ниже (рис. 2).

После проведения исследования прокрастинации студентов были получены следующие результаты.



Рис. 2. Результаты исследования прокрастинации студентов

Результаты исследования показывают, что при изучении прокрастинации в исследуемой выборке у 84 % студентов установлен средний уровень прокрастинации, 15 % студентов показали высокий уровень прокрастинации и 1 % показал очень высокий уровень прокрастинации. Низкого и крайне низкого уровня прокрастинации выявлено не было.

Подводя итоги исследования академической прокрастинации, можно выделить следующие перспективные направления рассмотрения данного феномена. Во-первых, отсутствует единое и общепринятое определение понятия прокрастинации [9; 14; 18], что свидетельствует о наличии терминологических противоречий кризиса в данной сфере. Во-вторых, факторы возникновения прокрастинации до конца не исследованы и в дальнейшем их перечень будет расширяться с учетом социокультурной ситуации. В-третьих, в психологии недостаточно данных об особенностях проявления в учебной деятельности «активной» прокрастинации – тенденции к сознательному откладыванию выполнения заданий с целью достижения оптимального итогового результата работы [16; 17]. В-четвертых, наблюдается дефицит стандартизированных психодиагностических инструментов для выявления прокрастинации в трудах русскоязычных стран со спецификой обучения в соответствующих учебных заведениях. В-пятых, имеет место необходимость разработки научно-обоснованных методов предупреждения

и преодоления деструктивных проявлений академической прокрастинации в учебной деятельности студентов.

Таким образом, исследование специфики психологической стратегии откладывания студентами выполнения учебных задач имеет высокую теоретическую и практическую значимость.

Список использованных источников

1. Богомаз, С. Л. Психологические особенности студентов, склонных к прокрастинации / С. Л. Богомаз, Н. И. Циркунова, Е. А. Гущина // Право. Экономика. Психология. – 2022. – № 3 (27) – С. 89–95.
2. Горбунова, Е. В. Специфика проявления прокрастинации у студентов-международников / Е. В. Горбунова // ЭБ БГУ: ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ: Народное образование. Педагогика. – Минск: БГУ, 2021. – С. 377–380.
3. Зверева, М. В. Адаптация опросника PASS на российской выборке / М. В. Зверева // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 1 – С. 79–84.
4. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 434 с.
5. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 434 с.
6. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 224 с.
7. Ковылин, В. С. Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Электронный научный журнал. – 2013. – № 4. – С. 22–41.
8. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков. – Москва: АСТ, 2009. – 811 с.
9. Мохова, С. Б. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов / С. Б. Мохова, А. Н. Неврюев // Вопр. психологии. – 2013. – № 1 – С. 25–33.
10. Позняк, С. В. Феномен академической прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / С. В. Позняк // Научные труды республиканского института высшей школы: Психологические науки. – 2017. – № 17(3) – С. 302–308.
11. Посохова, С. Т. Лень: психологическое содержание и проявления / С. Т. Посохова // Вестник Санкт-петербургского университета. – 2011. – Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. – № 6. – Вып. 2. – С. 159–166.
12. Сибирцева, Е. И. Изучение феномена прокрастинации в отечественной психологии: сборник трудов конференции / Е. И. Сибирцева // Научные исследования: от теории к практике: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 7 июня 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – 2016. – Т. 1, № 2 (8). – С. 186–191.
13. Трейси, Б. Мастер времени / Б. Трейси; пер. с англ. С. Э. Борича. – Минск: Попурри, 2020. – 144 с.
14. Чернышева, Н. А. Прокрастинация: актуальное состояние проблемы и перспективы изучения / Н. А. Чернышева // Вестник Пермского государственного национального исследовательского университета. – 2016. – № 1. – С. 17–26.
15. Baumeister, R. F. Procrastination / R. F. Baumeister, K. D. Vohs // Encyclopedia of social psychology. – London, 2009. – P. 944–947.
16. Choi, J. N. Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale / J. N. Choi, S. V. Moran // The Journal of Social Psychology. – 2009. – Vol. 149 (2). – P. 195–212.

17. *Chu, A. H. C.* Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance / A. H. C. Chu, J. N. Choi // *The Journal of Social Psychology.* – 2005. – Vol. 145 (3). – P. 245–264.

18. *Corkin, D. M.* Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective / D. M. Corkin, S. L. Yu, S.F. Lindt // *Learning and Individual Differences.* – 2011. – Vol. 21 (5). – P. 602–606.

19. *Demeter, D. V.* Procrastination as a tool: exploring unconventional components of academic success / D. V. Demeter, S. E. Davis // *Creative Education.* – 2013. – Vol. 4 (7). – P. 144–149.

20. *Klingsieck, K. B.* Procrastination: when good things don't come to those who wait / K. B. Klingsieck // *European Psychologist.* – 2013. – № 1 (18). – P. 24–34.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

M. B. Сидорова, Е. С. Макеева

Белорусский государственный университет, Минск

M. Sidorova, E. Makeeva

Belarusian State University, Minsk

УДК 159.9.072

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И МОТИВАЦИЯ АФФИЛИАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND AFFILIATION MOTIVATION OF MODERN STUDENTS

В статье представлены результаты научного исследования, посвященного проблеме взаимосвязи эмоционального интеллекта и мотивации аффилиации современных студентов. В качестве предмета исследования выступили показатели эмоционального интеллекта, мотивы стремления к общению и страха отвержения будущих специалистов, развивающиеся у них на этапе профессионального обучения в высшей школе.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; мотивация аффилиации профессиональное обучение; студенты.

The article presents the results of the scientific research devoted to the problem of the relationship between emotional intelligence and affiliation motivation of modern students. The subject of the study was the indicators of emotional intelligence, the motives of the desire for communication and the rejection of future specialists, which they develop at the stage of professional training in higher education.

Keywords: emotional intelligence; affiliation motivation; professional training; students.

Необходимость глубокого и всестороннего изучения проблемы установления и поддержания взаимоотношений между людьми обусловлена объективными закономерностями развитого общества, особенностями цифровизации общения. Под влиянием все возрастающих требований жизни увеличивается количество социальных контактов, усложняется система межличностного взаимодействия, более сложной и разнообразной ста-

новится система требований, предъявляемых к организации совместной деятельности для достижения личных и профессиональных целей. В настоящее время конкурентоспособная личность должна обладать не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и желанием быть частью группы, активно взаимодействовать с другими людьми, принимать участие в совместных видах деятельности, стремлением к сотрудничеству, к получению и оказанию поддержки, умением воспринимать вербальные и невербальные сигналы и использовать их в процессе коммуникации, умением устанавливать теплые, эмоционально-положительные, доверительные отношения, давать обратную связь, готовностью понимать, помогать, сопереживать другим людям, способностью избегать и эффективно разрешать конфликты, т. е. мотивацией аффилиации. Существуют исследования, доказывающие важную роль данного феномена как на индивидуальном, так и на коллективном уровне, в повышении эффективности учебной, профессиональной, спортивной деятельности, в улучшении результативности командной работы, в развитии коммуникативных навыков организации различных форм делового общения, в создании благоприятного, эмоционально-поддерживающего социально-психологического климата, в повышении устойчивости к проблемам и трудностям, в формировании групповой идентичности и лояльности. С другой стороны, процессы цифровизации коммуникаций приводят к социальной изоляции, к упрощению и сокращению реального взаимодействия, к снижению эмпатии, к повышению социального сравнения.

Данное противоречие обуславливает актуальность изучения факторов и механизмов развития мотивации аффилиации будущих специалистов в условиях их обучения в учреждении высшего образования. Изучение особенностей аффилиативного поведения позволит диагностировать, анализировать и лучше понимать процесс формирования дружеских и профессиональных связей, использовать выявленные особенности при улучшении совместной деятельности и достижении целей, повысить эффективность адаптации в сложных и новых условиях, а также правильно организовать поликультурную и инклюзивную образовательную среду.

Понятие мотивации аффилиации является предметом исследования многих научных направлений. Авторы рассматривали данное понятие в разных аспектах:

- 1) как стремление быть среди людей, стремление быть значимым;
- 2) как эмоциональная связь человека с другими людьми, эмоциональное принятие;
- 3) как стремление к построению доверительных отношений на основе равенства, эмпатии;
- 4) как потребность в принятии, одобрении, поддержке;
- 5) как способность в построении отношений, которые приносят удовольствие, нравятся;

6) как побуждение к установлению или прекращению межличностных отношений;

7) как психическое состояние удовлетворения и комфорта в общении;

8) как намерение участвовать в совместной деятельности, удовлетворяя потребность в самоутверждении.

Так, Г. Мюррей [1] определил потребность в аффилиации как основную потребность человека, заключающуюся в присоединении к другим и в личностном непосредственном общении.

С точки зрения эволюционного подхода, аффилиация – это механизм адаптации, выживания, защиты, обеспечения ресурсами, воспроизводства.

Л. А. Карпенко [2] отмечает, что мотивация аффилиации характеризуется побуждением к социальным контактам, к эмоциональной связи с другими людьми, обеспечивающим взаимное принятие, расположение и снижение тревожности.

Р. С. Немов [3] рассматривает мотив аффилиации как возможность к социальной активности, как желание находиться среди людей, нравиться и привлекать внимание, что является основой взаимодействия и сотрудничества.

А. Мехрабиан и С. Кшесински [1] вводят понятие аффилиативное поведение, под которым подразумевают заинтересованное, доброжелательное, открытое, доверительное поведение при взаимодействии с другими людьми. По мнению авторов, основными составляющими мотивации аффилиации являются «направленность на аффилиативное поведение, потребность в эмоционально-доверительных отношениях и страх отвержения, изоляции».

И. В. Кузнецова [4] в результате проведенного исследования выявила, что мотивация аффилиации определяет стремление человека к принятию, одобрению, эмоциональной поддержке, вниманию, сравнению себя с другими, получению положительной стимуляции через общение. Автор отмечает, что интенсивность мотива аффилиации определяется индивидуальными особенностями личности, защитными механизмами, отношениями в семье, а также опытом взаимодействия с людьми, ожиданиями определенных последствий состоявшегося общения и степени удовлетворенности от него.

Кроме того, многие авторы отмечают следующие особенности мотивации аффилиации:

1) аффилиация – это всегда двусторонний процесс, включающий в себя получение и отдачу, организацию взаимной связи, при которой каждый из участников взаимодействия поддерживает и дополняет друг друга. Мотивация аффилиации определяет готовность человека к взаимному обмену;

2) в основе аффилиативного поведения всегда лежит определенная цель (получить одобрение и признание окружающих, произвести впечатление, понравиться, получить дружеские отношения, любовь, заботу, поддержку, помощь, проявить свои лидерские качества, влиять на других и др.). Интен-

сивность мотивации аффилиации определяется уровнем осознания ведущих потребностей и целей, лежащих в основе аффилиативного поведения и взаимодействия, а также опытом межличностных отношений;

3) мотивация аффилиации обуславливается выработанным в процессе жизнедеятельности и общения опытом установления психологического комфорта и благополучия. Каждый человек выбирает для себя наиболее безопасный способ поведения и взаимодействия с окружающими людьми, при котором происходит удовлетворение его основных потребностей. При этом одни выбирают одиночество и изоляцию, другие постоянную социальную активность, постоянное желание одобрения и признания.

В результате теоретического анализа результатов проведенных исследований отечественных и зарубежных авторов были выявлены следующие условия развития и формирования мотивации аффилиации: особенности семейного воспитания и сформировавшегося типа привязанности, индивидуальные особенности личности (темперамент, локус контроля, самооценка, саморегуляция и т. д.), опыт социального взаимодействия и ближайшее социальное окружение, культурные нормы, правила и ценности, определяющие характер взаимоотношений людей на общенациональном уровне. Особое значение, по мнению многих авторов, в проявлении аффилиативного поведения и в формировании мотивации аффилиации имеют особенности эмоциональной сферы личности, распознавание, понимание и осознание своих состояний и состояний других людей, эмоциональная осведомленность, саморегуляция и самоконтроль, эмпатия, социальные навыки, т. е. эмоциональный интеллект.

И. Н. Андреева [5] отмечает, что эмоциональный интеллект является основным условием эффективности социального взаимодействия, социально-психологической адаптации, результативности в различных сферах деятельности. Он обеспечивает понимание себя и других людей; соотнесение вербальных и невербальных сигналов испытываемому состоянию человека; снятие стресса, тревоги и напряженности; формирование устойчивости к конфликтам; развитие чувства целостности, групповой принадлежности и идентификации, чувства безопасности и защищенности; эмоциональный комфорт при доверительных взаимоотношениях; выработку индивидуального стиля реагирования в трудных условиях; контроль своих эмоциональных состояний; избегание манипулирования; устойчивость в различных ситуациях; адекватное реагирование при возникновении трудностей в построении и осуществлении межличностных отношений [6].

Целью нашего исследования было определение характера связи между параметрами эмоционального интеллекта и мотивацией аффилиации у студентов. В качестве гипотезы нашего исследования выступило предположение о том, что существует связь между показателями эмоциональной компетентности и мотивами стремления к общению и отвержения будущих специалистов.

В исследовании приняли участие студенты 1-го курса филологического факультета Белорусского государственного университета. Общий объем выборки составил 60 человек, из них: девушки – 46 человек (76,7 %), юноши – 14 человек (23,3 %) в возрасте от 17 до 19 лет.

Для выявления параметров эмоционального интеллекта мы использовали методику Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта», в адаптации Е. И. Ильина. Мотив стремления к принятию окружающими и страх отвержения мы измеряли при помощи методики «Диагностика мотивов аффилиации» А. Мехрабиана, в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова. Для оценки статистической значимости результатов проведенного исследования нами использовались: 1) критерий Колмогорова-Смирнова (лямбда), позволивший подсчитать «нормальность» математического распределения полученных данных в анализируемой выборке; 2) Хи-квадрат критерий Пирсона, посредством которого мы определяли соответствие эмпирического распределения показателей эмоциональной компетентности и мотивации аффилиации предполагаемому теоретическому распределению в выборке будущих специалистов-филологов; 3) корреляционный анализ Спирмена, который дал нам возможность выявить силу и направление связи между указанными выше переменными.

Согласно данным проведенного исследования, в выборке студентов 1-го курса обучения преобладают испытуемые с высокими показателями по шкалам «Эмпатия» (38 чел. – 63,3 %) и «Распознавание эмоций других людей» (34 чел. – 56,7 %) (рис. 1). Это говорит о том, что для будущих филологов характерно глубокое понимание и осознание эмоций и эмоциональных состояний других людей, присуща легкость и гибкость эмоционального приспособления к изменяющимся условиям окружающей среды, а также проявление сопереживания и умения оказывать поддержку.



Рис. 1. Процентное распределение студентов по шкалам эмоционального интеллекта, %

Реже в анализируемой выборке встречаются испытуемые с высокими показателями шкал «Управление своими эмоциями» (26 чел. – 43,33 %)

и «Самомотивация» (21 чел. – 35,0 %), что указывает на наличие у части студентов открытости по отношению к окружающим, позитивной оценки ситуации, желания и умения находить решения в сложных ситуациях, способности предотвращать и регулировать конфликты, активного использования возможностей эмоциональной сферы в трудовой и досуговой деятельности (проявляют гибкость в планировании и осуществлении деятельности, имеют развитые креативные способности, умеют варьировать собственными эмоциями).

В выборке исследования практически отсутствуют будущие специалисты с выраженностью шкалы «Эмоциональная осведомленность» (9 чел. – 15,0 %), что свидетельствует о том, что большая часть студентов не умеет анализировать причины возникновения собственного внутреннего эмоционального состояния.

Дальнейший анализ полученных в исследовании данных позволил определить, что у большинства будущих специалистов доминирует средний уровень сформированности эмоционального интеллекта (37 чел. – 61,7 %), то есть для этих испытуемых характерна среднестатистическая выраженность способности понимать, адекватно выражать и регулировать свои эмоциональные состояния и эмоциональные состояния других людей. Преобладание высокого уровня эмоционального интеллекта среди студентов-филологов встречается значительно реже (15 чел. – 25,0 %). Низкий уровень эмоциональной компетентности наблюдается всего у 8 респондентов, что составляет 13,3 % (рис. 2).

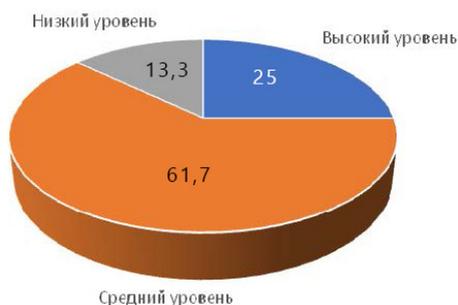


Рис. 2. Процентное распределение студентов по уровням сформированности эмоционального интеллекта, %

Для определения статистической значимости различий между группами «средний» – «высокий» – «низкий» уровень развития эмоционального интеллекта нами использовался Хи-квадрат критерия Пирсона. Показатель которого $\chi^2 = 0,115$ указывает на существование достоверных различий в выделенных нами группах на 0,1 % уровне значимости.

Результаты диагностики мотивации аффилиации в группе будущих филологов показали, что для большинства испытуемых свойственно преоб-

ладание «Страх быть отвергнутым группой» (23 чел. – 38,3 %), на втором месте по распространенности – «Внутренний дискомфорт и напряжение» (19 чел. – 31,7 %), на третьем месте – «Стремление к принятию группой» (10 чел. – 16,7 %) и на последнем месте – «Страх отвержения» (8 чел. – 13,3 %) (рис. 3).



Рис. 3. Процентное распределение студентов по выраженности мотивации аффилиации, %

При определении статистических различий в выраженности мотивации аффилиации с помощью Хи-квадрат критерия Пирсона достоверно значимых результатов в анализируемой выборке получено не было.

Для доказательства гипотезы нашего исследования мы использовали корреляционный анализ Спирмена, который позволил установить наличие сильной прямой связи между «Распознаванием эмоций других людей» и «Стремлением к принятию группой» ($r = 0,61, p \leq 0,01^{**}$), умеренной прямой связи между «Эмпатией» и «Стремлением к принятию группой» ($r = 0,53, p \leq 0,01^{**}$). Это означает, что будущие филологи с выраженным стремлением к принятию окружающими имеют сформированную способность к глубокому пониманию и осознанию эмоций и эмоциональных состояний других людей, а также умение прислушиваться к чувствам других людей, проявляя поддержку и сопереживание, им присуща легкость и гибкость эмоционального приспособления к изменяющимся условиям социальной среды. Эти навыки могут быть очень полезны при взаимодействии человека в малых группах.

В анализируемой выборке также была обнаружена умеренная обратная связь между «Эмпатией» и «Страхом быть отвергнутым группой» ($r = -0,38, p \leq 0,05^*$), что указывает на наличие низких показателей вышеназванных мотивов поведения у части испытуемых с выраженным сопереживанием окружающим, активным варьированием собственных эмоций, проявлениями гибкости в планировании и реализации деятельности. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла частичное подтверждение на 1%- и 5%-уровне статистической значимости.

Таким образом, на основе теоретического анализа литературы и результатов проведенного эмпирического исследования мы можем сделать следующие выводы.

В выборке испытуемых чаще встречаются студенты с выраженностью таких показателей эмоционального интеллекта, как «Эмпатия» (38 чел. – 63,3 %) и «Распознавание эмоций других людей» (34 чел. – 56,7 %).

Среди будущих специалистов распространены испытуемые со средним уровнем сформированности эмоционального интеллекта (37 чел. – 61,7 %).

Для большинства студентов-филологов свойственно преобладание «Страх быть отвергнутым группой» (23 чел. – 38,3 %).

При проверке гипотезы о характере связи между эмоциональным интеллектом и мотивацией аффилиации в группе студентов-филологов было обнаружено наличие сильной и умеренной прямой связи между «Распознаванием эмоций других людей» и «Стремлением к принятию группой», «Эмпатией» и «Стремлением к принятию группой», а также наличие умеренной обратной связи между «Эмпатией» и «Страхом быть отвергнутым группой».

Подчеркивая необходимость развития мотивации аффилиации современных студентов и ее связи с эмоциональным интеллектом, можно сформулировать рекомендации, направленные на организацию целенаправленной работы по обеспечению поддерживающей доверительной среды в учреждении высшего образования:

1) использование методов коллективного взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности (проектный метод, мозговой штурм, ситуационный анализ, тренинг, метод кейсов, метод ситуативного моделирования, метод деловых и ролевых игр, исследовательские экскурсии, квесты и т. д.);

2) организация совместных спортивных, культурных, социальных мероприятий, направленных на формирование поликультурной, инклюзивной и развивающей образовательной среды;

3) обеспечение поддержки со стороны преподавателей и психолого-педагогической службы, а также сопровождения и кураторства со стороны старших курсов;

4) развитие коммуникативных навыков обучающихся;

5) введение в учебный процесс активных форм оценивания и обратной связи (самооценка, взаимооценка, интерактивные методы оценки);

6) ориентация на интересы, ценности и индивидуальные особенности обучающихся, использование в преподавании современных технологий.

Список использованных источников

1. *Майерс, Д.* Социальная психология / Д. Майерс. – Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 800 с.

2. *Карпенко, Л. А.* Социальная психология. Энциклопедический словарь / Л. А. Карпенко, под общ. ред. А. В. Петровского. – Москва: ПЕР СЭ, 2006. – Т. 2. – 176 с.

3. *Немов, Р. С.* Психология / Р. С. Немов. – Москва: КноРус, 2022. – 718 с.

4. Кузнецова, И. В. Мотив аффилиации в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Кузнецова Ирина Викторовна; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2006. – 18 с.

5. Андреева, И. Н. Азбука эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева. – Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2012. – 288 с.

6. Сидорова, М. В. Роль эмоционального интеллекта в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов / М. В. Сидорова // Диверсификация педагогического образования в условиях развития информационного общества: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 16 нояб. 2023 г. / Белорус. гос. ун-т, каф. педагогики и проблем развития образования; редкол.: Г. В. Пальчик (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2023. – С. 512–518. – URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/310586> (дата обращения: 23.02.2025).

(Дата подачи: 24.02.2025 г.)

М. Н. Сорокин

Институт пограничной службы Республики Беларусь, Минск

Н. М. Плескачева

Республиканский институт высшей школы, Минск

M. Sarokin

The Institute of Border Service of the Republic of Belarus, Minsk

N. Pleskachova

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.9.001.5:159.9.001.57:159.9.001.5:51-7

ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА

APPROACHES TO THE IDENTIFICATION OF EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS BASED ON MATHEMATICAL TOOLS OF SYSTEM ANALYSIS

В статье, с использованием математического аппарата системного подхода, отражена методика к выявлению эмоционального выгорания у педагогов. На основе данных, полученных в ходе экспертного опроса, сформирована иерархическая модель оценки синдрома эмоционального выгорания у педагогов, а также рассмотрен подход к оценке частных параметров ее элементов. Полученные результаты позволили разработать математическую модель оценки синдрома эмоционального выгорания у педагогов в виде аддитивной свертки элементов иерархической структуры.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; иерархия; модель; оценка; показатель.

The article, using mathematical methods of a systematic approach, describes the methodology for identifying emotional burnout among teachers. Based on data collected during an expert

survey, we have developed a hierarchical model for assessing burnout syndrome among educators and considered an approach to evaluating specific parameters of its components. The results obtained have allowed us to create a mathematical model for evaluating burnout syndrome in teachers as an additive convolution of the hierarchical structure's elements.

Keywords: emotional burnout; hierarchy; model; assessment; indicator.

В научно-исследовательской литературе вопросу эмоционального выгорания в педагогической деятельности посвящено достаточное количество работ. Понятие, структура синдрома эмоционального выгорания отражены в работах С. А. Бабановой, Е. В. Ермаковой, К. В. Кмить, Т. И. Митьчевой, С. А. Подсадного, И. Л. Пономаренко, Е. А. Солощенко, Л. С. Чутко и др. Особенности эмоционального выгорания в педагогической деятельности освещаются Е. А. Андреевой, А. А. Борисовой, К. А. Дубиницкой, А. Л. Икорским, Е. Г. Капитанец, М. В. Куимовой, О. В. Мизоновой, Т. В. Решетовой, Е. А. Петренко, М. Н. Усмановой и др. Методы коррекции и профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов представлены работами Е. С. Асмаковец, Н. Е. Водопьяновой, В. И. Долговой, О. Г. Игашевой, С. В. Квасовец, Е. В. Котовой и др. Важным аспектом является исследование психологических механизмов, лежащих в основе возникновения и развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов, что подробно исследовано в работах Е. П. Тихоновой, Н. А. Щербаковой, И. К. Родионовой и многих других авторов.

Различные подходы и методики для эффективной коррекции и профилактики выгорания педагогов отражены в работах Г. С. Поляковой, Е. Д. Романовской, В. П. Сидорова, А. Н. Тарасенко, О. И. Черновой, А. Г. Шульц и др. Все указанные исследования и наработки в области эмоционального выгорания в педагогике лежат в основе создания системы эффективной поддержки и развития деятельности педагогов.

Понятие и концепция синдрома эмоционального выгорания (далее – СЭВ) формируется начиная с семидесятых годов двадцатого века [1]. В ряде стран Европы СЭВ является официальным диагнозом. При этом заболевший человек получает не только психотерапевтическую помощь, но и материальную компенсацию [2].

Считается, что термин СЭВ введен в практику Г. Фрейденом. В своих работах он сравнивал СЭВ с усталостью, разочарованием, плохим настроением. Однако самые первые упоминания о СЭВ были отмечены в трудах Бредли в 1969 году [3].

Очевидно, что на сегодняшний день проблема исследования СЭВ не является новой, однако актуальность данной проблемы не угасает, напротив продолжает расти. Данное утверждение объясняется тем, что в современных реалиях, учитывая количество возлагаемых задач, возрастающих с каждым годом, а также увеличением информационных потоков создаются предпосылки к эмоциональному выгоранию. Как следствие, наблюдается снижение эффективности работы, субъективной удовлетворенности своей

деятельностью, негативное отношение к труду, ухудшение физического здоровья и снижение качества жизни. Именно поэтому видится целесообразным исследование симптомов, указывающих на выгорание среди педагогов, и предупреждение развития СЭВ.

Рассматривая подходы к выявлению и оценке СЭВ у педагогов, весьма актуальной становится определение показателей для оценки СЭВ у вышеуказанной категории. В целях определения симптомов (показателей), позволяющих оценить СЭВ у педагогов, был проведен предварительный экспертный опрос восьми специалистов педагогической сферы деятельности по методике, представленной в источнике [4]. Использованная методика позволила выявить показатели, позволяющие оценить СЭВ у педагогов, определить их максимальное количество, а также обосновать оптимальное число специалистов в экспертной группе на основе полученных данных по декомпозиции показателей. Для проведения экспертного опроса была предоставлена анкета, в которой экспертам было предложено указать симптомы, характеризующие СЭВ у педагогов. С целью исключения взаимного влияния предложений на результаты экспертного опроса, анкетирование проводилось без ознакомления его участников с уже предложенными показателями. При проведении экспертного опроса учитывался тот факт, что привлечение новых экспертов может повлечь получение предложений, не представляющих ценности для исследования. Вновь полученные предложения могут быть интерпретированы иначе, при этом иметь смысл уже ранее выявленного показателя либо не иметь значимого влияния на оценку. По результатам рассмотрения полученных показателей в ходе экспертного опроса, а также аналитической работы экспертной группы была разработана иерархическая модель оценки СЭВ у педагогов (рис. 1).



Рис. 1. Иерархическая модель оценки СЭВ у педагогов

По мнению авторов разработанная иерархия позволит более глубоко понять природу СЭВ у педагогов, выявить его проявления и подготовить со-

ответствующие меры для оказания помощи и поддержки, что крайне важно для сохранения их здоровья и профессионального благополучия.

Для повышения точности разрабатываемой математической модели оценки СЭВ у педагогов целесообразным видится использование вербально-числовой шкалы для каждого из элементов многоуровневой структуры, так как декомпозиция позволяет рассмотреть каждый из них отдельно и выделить их взаимное влияние, оценить степень воздействия показателя на объект, определить сосредоточение основных усилий по нивелированию негативных факторов влияния, что дает более полное представление о состоянии объекта.

Один из способов решения задачи учета количественно-качественных состояний частных показателей многоуровневой системы – процедура обобщения частных параметров (состояний) показателей, ведущая к единому параметру оптимизации, отражен в работах ряда ученых: А. С. Пуряева, Б. Г. Литвака, В. В. Измайлова.

Обобщение достигается за счет использования специально разрабатываемых вербально-числовых шкал. Вербально-числовые шкалы применяются преимущественно в тех случаях, когда оценки по параметрам показателей носят субъективный характер. Смысл вербально-числовых шкал в том, что они позволяют измерить степень интенсивности частных параметров (состояний) показателей, имеющих субъективный характер. В состав вербально-числовых шкал входит содержательное описание градаций шкалы (состояний показателя) и числовые значения, соответствующие каждой из градаций шкалы [5, 6].

Примером вербально-числовой шкалы является шкала Харрингтона (функция желательности Харрингтона) для характеристики степени выраженности состояний показателя. Возможности широкого применения данной функции в задачах оценки и оптимизации подтверждается научными исследованиями в различных отраслях деятельности: в технике [7], экономике [8], медицине [9], управлении [10].

Широкое применение функции Харрингтона свидетельствует о возможном ее использовании в формализации частных параметров (состояний) показателей СЭВ у педагогов и сведения исходной многокритериальной задачи с разноразмерными показателями к многокритериальной задаче с показателями, измеряемыми в одной и той же шкале.

Результаты анализа научных трудов А. С. Пуряева [5] и Б. Г. Литвака [6] показывают, что функция желательности обладает следующими преимуществами:

- является количественной;
- является однозначной, то есть заданному набору значений частных параметров оценки соответствует одно значение функции;
- универсальна и может использоваться для оценки различных качественных показателей;

- всесторонне характеризует объект, то есть соответствует требованию полноты;
- обеспечивает простой путь преобразования показателей с помощью одного графика для всех критериев;
- является адекватной¹;
- апробирована на большом массиве статистических экспертных данных.

Для преобразования частных параметров из качественных в количественные оценки, по мнению авторов, целесообразно применять принцип, основанный на использовании номограммы (шкалы желательности) Харрингтона. Шкала желательности устанавливает соответствие между числовой системой предпочтений и лингвистической системой предпочтений (желательностью) (таблица 1).

Таблица 1

Градации шкалы Харрингтона

Лингвистическая оценка	Интервалы значений функции желательности
Очень хорошо	1,00–0,80
Хорошо	0,80–0,63
Удовлетворительно	0,63–0,37
Плохо	0,37–0,20
Очень плохо	0,20–0,00

Шкала должна быть однотипной для всех объединяемых параметров, однако стандартные значения по шкале желательности не являются строго обязательными. В рамках изучаемой проблемы необходимо отметить, что значения параметров показателей могут отсутствовать в связи с инновационным характером исследования или отсутствием данных. Для таких показателей параметры устанавливаются экспертным путем на основании опыта и знаний в предметной области эксперта (группы экспертов). Для примера рассмотрим показатель «эмоциональное истощение», которое характеризуется непрерывным ощущением усталости и опустошенности. Показатель оценивается ощущением наличия сил и личной энергии (таблица 2).

Таким образом, итоговое количественное значение показателя первого уровня K_1 (эмоциональные проявления) будет определяться в модели на основе аддитивной свертки частных показателей с учетом их весовых коэффициентов:

$$K_1 = \sum_{i=1}^6 w_{1i} k_{1i} = w_{11} k_{11} + w_{12} k_{12} + w_{13} k_{13} + w_{14} k_{14} + w_{15} k_{15} + w_{16} k_{16},$$

¹ Под адекватностью частной и обобщенной функций желательности следует понимать их эквивалентность измеренным значениям параметров оптимизации в том смысле, что с ними можно проделывать все вычислительные действия, определенные на множестве значений параметров оптимизации [6].

где, w_{ji} – частный параметр показателя (частное состояние симптома), а k_{ji} – весовой коэффициент показателя относительно других в иерархии.

Таблица 2

Характеристика показателя эмоциональное истощение

Частный параметр показателя СЭВ		Характеристика частных параметров эмоционального истощения	Относительная степень влияния на объект
Качеств.	Колич. (w_{ji})		
1. Очень хорошо	1	Наличие сил и энергии. Легко даются повседневные задачи, сохраняется высокая продуктивность	Не влияет
2. Хорошо	0,8	Сила и энергия на высоком уровне. Повседневные задачи выполняются, но иногда испытывается небольшая усталость	Слабая
3. Удовлетворительно	0,63	Наличие сил и энергии вариативно. Иногда присутствуют силы для выполнения повседневных задач, но периодически ощущается усталость и опустошение	Умеренная
4. Плохо	0,37	Сила и энергия на низком уровне. Испытывается значительное утомление, что оказывает сильное влияние на повседневную жизнь и работоспособность	Сильная
5. Очень плохо	0,2	Постоянное состояние усталости и истощенности. Нет возможности и внутренних ресурсов для выполнения своих обязанностей	Значительная

Для определения весовых коэффициентов показателей СЭВ у педагогов (k_{ji}) использовался метод анализа иерархий, методика применения которого подробно раскрыта в научно-исследовательских источниках [4, 11]. Согласно предложенной методике качество экспертной информации, полученной от каждого эксперта, оценивалось посредством вычисления отношения согласованности [12]. В результате обработки индивидуальных ответов экспертов были получены значения весовых коэффициентов иерархии оценки СЭВ у педагогов.

Таким образом, математическая модель оценки СЭВ у педагогов будет иметь следующее аналитическое выражение:

$$U = W_1 \sum_{i=1}^6 (w_{ij} k_{ij}) \dots + W_n \sum_{i=1}^6 (w_{ij} k_{ij}),$$

где U – результирующее значение СЭВ у педагогов; W_n – весовой коэффициент показателей 1-го уровня; w_{ij} – весовой коэффициент показателей 2-го уровня; k_{ij} – частный параметр показателя.

Дискретное значение (U) варьируется в диапазоне от 0 до 1, что позволяет также использовать шкалу желательности Харрингтона при диагностике СЭВ у педагогов.

В результате проведенного исследования был проведен экспертный опрос с целью определения показателей оценки СЭВ у педагогов. С использованием метода анализа иерархий получены экспертные оценки, а также проведен расчет векторов приоритета для показателей оценки СЭВ у педагогов в соответствии с суждениями каждого эксперта, в результате чего проведено вычисление весовых коэффициентов. На основании иерархической структуры показателей оценки СЭВ у педагогов разработана математическая модель оценки СЭВ. На основании шкалы желательности Харрингтона определены количественные значения для дискретных качественных показателей.

Таким образом, в статье актуализируется важная проблема учета множественной разнородной качественной информации при оценке СЭВ у педагогов и предлагается конкретный математический инструмент для ее решения. Необходимо отметить, что некоторые изложенные положения, носят аналитический характер и не исключают иных точек зрения на рассматриваемую проблему.

На основании проведенного исследования представляется возможным использовать полученную информацию в качестве входных параметров для разработки программного продукта диагностики СЭВ у педагогов, где выходными данными будут рекомендации по профилактике и терапии СЭВ.

Список использованных источников

1. Ермакова, Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) / Е. В. Ермакова // Культурно-историческая психология: сб. тр. / Московский городской психолого-педагогический ун-т; под общ. ред. В. П. Зинченко. – Москва, 2010. – № 1. – С. 27–39.

2. Икорский, А. А. Особенности эмоционального выгорания у специалистов, работающих с умирающими больными / А. А. Икорский // Вестник православного Свято-Тихвинского университета: сб. тр. / ПСТГУ; под общ. ред. С. Ю. Дивногорцевой. – Москва, 2015. – № 1. – С. 102–119.

3. Когда душа горит. Синдром профессионального выгорания: как восстать из пепла и вернуться к работе // Компания права «Респект». – URL: <https://www.respectrb.ru/node/37578/> (дата обращения: 14.04.2024).

4. Сорокин, М. Н. Подходы к применению метода анализа иерархий в целях принятия решения начальником подразделения пограничного контроля / М. Н. Сорокин, Д. С. Рябенко // Системный анализ и прикладная информатика: сб. тр. / БНТУ; под общ. ред. С. В. Харитончика. – Минск, 2021. – № 3. – С. 4–13

5. Пуряев, А. С. Научные основы экономических исследований / А. С. Пуряев. – Набережные Челны: КамПИ, 2006. – 182 с.

6. Литвак, Б. Г. Экспертные технологии в управлении / Б. Г. Литвак. – Москва: Дело, 2004. – 400 с.

7. Измайлов, В. В. Интегральная оценка электроконтактных свойств композиционных материалов с использованием функции желательности Харрингтона / В. В. Измайлов, М. В. Новоселова // Вестник ТвГТУ; под общ. ред. А. Н. Болотова. – Тверь, 2021. – № 4 (12). – С. 14–22.

8. Барбашова, Е. В. Статистический подход к формированию функции желательности в задачах экономико-математического моделирования / Е. В. Барбашова, Т. А. Чекулина,

В. Г. Шуметов // Вестник ОрелГИЭТ: сб. тр. / ОрелГИЭТ; под общ. ред. И. Г. Паршутинной. – Орел, 2015. – № 2 (32). – С. 94–99.

9. *Сосюкин, А. Е.* Практические аспекты использования функции желательности при проведении психофизиологического обследования персонала аварийно-спасательных формирований / А. Е. Сосюкин, А. Б. Верведа // MEDLINE.RU Российский биомедицинский журнал / ООО Эко-Вектор ; под общ. ред. Б.К. Романова. – Санкт-Петербург, 2015. – Т. 16. – С. 872–884.

10. *Шуметов, В. Г.* Анализ данных в управлении: монография / В. Г. Шуметов, А. М. Покровский. – Москва: Аплит, 2011. – 182 с.

11. *Сорокин, М. Н.* Подходы к решению задачи оценки обстановки на основе математических методов теории принятия решений / М. Н. Сорокин, К. А. Ринкевич // Актуальные проблемы обеспечения пограничной Безопасности: материалы VI Международной заочной научно-практической конф., Минск, 29 апреля 2022 г.: в 3 ч. / Ин-т погранич. службы Респ. Беларусь; редкол.: И. К. Таперкин [и др.]. – Минск: ИПС РБ, 2022. – Ч. 1. – С. 95-102.

12. *Саати, Т.* Принятие решений. Метод анализа иерархий: пер. с англ. / Т. Саати. – Москва: Радио и связь, 1989. – 316 с.

(Дата подачи: 03.02.2025 г.)

Д. А. Станкевич

Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

D. Stankevich

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

УДК 159.944.4

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВИДОВ УСТАЛОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

COMPARATIVE ANALYSIS OF TYPES OF FATIGUE OF ASSISTANT AND TECHNICAL PROFESSIONALS

В статье представлены результаты сравнительного исследования усталости от сострадания и видов усталости у специалистов различных профессий. Исследование проведено в естественных для респондентов условиях с целью определения взаимосвязей рассматриваемых параметров. Была подтверждена гипотеза, что ментальная усталость и усталость от решений могут служить одними из ключевых триггеров, способствующих развитию усталости и потере смыслов и мотивации у специалистов помогающих профессий, что негативно сказывается на эффективности их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: усталость от сострадания; помогающие профессии; педагоги высшей школы; психологи; виды усталости; потенциал сострадания; риск выгорания; профессиональные деформации; усталость от сочувствия.

The article presents the results of a comparative study of compassion fatigue and types of fatigue among specialists of various professions. The study was carried out in natural conditions for respondents in order to determine the relationships of the parameters under consideration. The hypothesis was confirmed that mental fatigue and fatigue from solutions can serve as key triggers that contribute to the development of fatigue and loss of meanings and motivation among specialists helping professions, which negatively affects the effectiveness of their professional activity.

Keywords: compassion fatigue; helping professions; teachers of higher education; psychologists; types of fatigue; potential of compassion; risk of burnout; professional deformations; fatigue from sympathy.

Серьезный кризис кадров уже не первое десятилетие наблюдается в области помогающих профессий. Это обосновывается спецификой работы (педагогов, врачей, психологов, социальных работников, волонтеров, медсестер), которая в настоящее время становится предметом обсуждений. Международный совет медсестер в США (International Council of Nurses, ISN) еще в 2006 опубликовал данные о кризисе кадров и выявил шесть приоритетных областей для действий: политическое вмешательство, макроэкономика и финансирование сектора здравоохранения, планирование труда, удержание и набор персонала, лидерство и условия позитивной практики. Большое внимание в повестке было уделено проблемам, связанным со стрессом на рабочем месте, и психосоциальным факторам, таким как выгорание и усталость от сострадания [1]. Стресс отчасти возникает от выгорания из-за перевешиваемых дел относительно воспринимаемых ресурсов в рабочей среде. В педагогической деятельности также последние опросы выявили, что претензии педагогов к работе находятся в области излишней бюрократизации и низкой заработной платы [2].

«Сострадательная атрофированность» (или патологическое отсутствие сострадания) выступает одним из характерных симптомов многих психопродуктивных нарушений и психических расстройств (например, деперсонализация личности, аутизм, шизофрения, синдром Аспергера и т. д.). Несмотря на то что усталость от сострадания не приносит открытого физического (телесного) ущерба, синдром рассматривается в области психиатрии, медицины и психологической помощи как «викарная травматизация».

Усталость от сострадания 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 [3, с. 9]. Явления утомления от сострадания и выгорание важны для специалистов помогающих профессий, так как это сказывается на эффективности оказываемых услуг. В исследовании медсестер (с 2006 по 2011 год) были выявлены факторы, влияющие на усталость от сострадания: личные (возраст, образование), рабочие (уход за пациентами с травмами, рабочие часы, психологические факторы), трудовой стресс, выгорание

и факторы поддержки/преодоления (организационная поддержка и преодоление ресурсов) [1, с. 38].

П. Экман отмечает, что сострадание конструктивно [3]. «Каждая эмоция может проявляться конструктивно или деструктивно, тогда как сострадание, как полагают, всегда конструктивно» [цит. по 3, с. 63]. Предпосылкой сострадания является эмоциональная непосредственная реакция на эмоцию (а не только ее осознание), наблюдаемая у другого человека. Под усталостью от сострадания П. Экман понимает переизбыток наблюдаемого страдания, когда наблюдатель считает, что нет никакого способа уменьшить его проявление.

Уровень усталости от сострадания напрямую влияет на профессиональное качество жизни, то есть уровень профессиональной удовлетворенности по отношению к своей работе (professional quality of life) [4]. Основными аспектами профессионального качества жизни является потенциал сострадания и усталость. Они включают в себя положительное (удовлетворение состраданием, compassion satisfaction) и отрицательное (усталость от сострадания, compassion fatigue) направление помощи другим людям, пережившим страдания. Усталость, в свою очередь, распадается на две самостоятельные части: эмоциональное выгорание (профессиональное выгорание, burnout) и вторичный травматический стресс (вторичная травма, secondary trauma).

Цель исследования – проведение сравнительного анализа усталости от сострадания и видов усталости у специалистов помогающих и технических профессий.

В соответствии с заявленной целью проведено исследование усталости от сострадания респондентов в естественных для них условиях (в образовательном процессе курсов повышения квалификации). В качестве диагностического инструментария были использованы тест Ф. Фанже и С. Томаселла «Какая у вас усталость?» и тест Ч. Фигли “Compassion Fatigue and Satisfaction Self-Test for Helpers” («Усталость от сострадания и проверка на уровень удовлетворения от работы специалистов помогающих профессий»).

Тест Ф. Фанже и С. Томаселла «Какая у вас усталость?» предназначен для определения доминирующих видов усталости респондентов. Он содержит 5 шкал: реактивная, экзистенциальная, эмоциональная и ментальная усталость, усталость от решений, усталость от сочувствия. Для исследования особый интерес приходится на параметры: «усталость от сочувствия», под которой принято понимать истощение от душевных перегрузок, характерное для врачей и социальных работников; эмоциональная усталость (переживание эмоциональной травмы в личной жизни и на работе); усталость от решений (усталость от постоянного «режима многозначности» и вины из-за невозможности все успеть вовремя).

Тест Ч. Фигли “Compassion Fatigue and Satisfaction Self-Test for Helpers” («Усталость от сострадания и проверка на уровень удовлетворения от ра-

боты специалистов помогающих профессий») предназначен для изучения снижения потенциала сострадания и риска развития усталости. Модель травматического стресса. Ч. Фигли полагает, 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]. Тест 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.

В исследовании приняли участие 246 специалистов, включая 123 специалиста помогающих профессий (педагоги, врачи) и 123 представителя технических специальностей (инженеры). Стаж работы респондентов – от 5 лет, возраст – от 30 до 45 лет.

По медианному критерию у педагогов и инженеров, потенциал сострадания имеет среднее значение, риск выгорания – низкое, усталость от сострадания – чрезвычайно высокая. У медиков же уровень выгорания находится на среднем уровне, а усталость от сострадания – на высоком. На основании данных можно предположить, что объем потенциала сострадания напрямую влияет на динамику развития выгорания и усталости. В некоторых работах (Р. Адамс, М. Ф. Барнс, Г. Боспарино) была предпринята попытка объединить усталость и выгорание и вывести их на общий уровень понимания как «эмоциональное истощение» [6]. Однако в трудах не прослеживался анализ взаимосвязи понятий на других уровнях: когнитивном, физическом, поведенческом, что ставит под сомнение объективность и доказанность выдвинутой гипотезы. Таким образом, риск выгорания и усталость от сострадания могут являться самостоятельными и не всегда взаимосвязанными факторами. Впрочем, для подтверждения данной гипотезы требуются дополнительные исследования.

Взаимосвязь между видами усталости, выгоранием и потенциалом сострадания респондентов определялась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена (r_s). У педагогов риск выгорания имеет сильные положительные связи с усталостью от сострадания (0,79; $p < 0,01$), реактивной (0,56; $p < 0,01$), эмоциональной (0,44; $p < 0,01$), ментальной (0,63; $p < 0,01$) и экзистенциальной (0,64; $p < 0,01$) усталостями, а также с усталостью от решений (0,40; $p < 0,01$) и усталостью от сочувствия (0,31; $p < 0,05$). Усталость от сострадания, в свою очередь, имеет сильные связи с реактивной (0,53; $p < 0,01$), эмоциональной (0,49; $p < 0,01$), ментальной (0,63; $p < 0,01$) и экзистенциальной (0,56; $p < 0,01$) усталостями и усталость от решений (0,35; $p < 0,01$).

У медиков попарное сравнение шкал выявило сильные взаимосвязи риска выгорания и усталости от сострадания (0,77; $p < 0,01$). Эмоциональная

усталость взаимосвязана с реактивной (0,61; $p < 0,01$), ментальной (0,74; $p < 0,01$) усталостями и усталостью от решений (0,52; $p < 0,01$), которая в свою очередь коррелирует с реактивной (0,72; $p < 0,01$) и ментальной (0,54; $p < 0,01$) усталостями. Важно подчеркнуть наличие корреляций экзистенциальной усталости, которая отвечает за кризис смыслов и потерю жизненной мотивации. Она имеет сильную связь с реактивной (0,76; $p < 0,01$), эмоциональной (0,78; $p < 0,01$), ментальной (0,58; $p < 0,01$) усталостью и от решений (0,63; $p < 0,01$).

Таблица

Показатели усталости по тестам Ф. Фанже и С. Томаселла и Ч. Фигли

Шкалы	Результаты исследования					
	Педагоги		Медики		Инженеры	
	m	SD	m	SD	m	SD
тест Ф. Фанже и С. Томаселла						
РУ	3,86	0,33	4,75	0,45	4,51	0,46
ЭУ	2,90	0,27	3,63	0,42	3,21	0,44
МУ	4,64	0,34	4,69	0,44	4,49	0,40
УР	4,45	0,32	5,72	0,46	5,0	0,43
УСЧ	6,74	0,31	6,94	0,36	6,43	0,41
ЭКУ	2,26	0,32	3,47	0,58	2,71	0,42
тест Ч. Фигли						
ПС	90,12	1,84	87,34	1,31	90,12	1,32
РВ	33,97	1,64	36,13	1,16	34,96	1,24
УС	44,08	1,92	51,94	1,43	48,17	1,89

Таким образом, можно говорить о подтверждении гипотезы, что избыточная, пролонгированная ментальная перегрузка специалистов помогающих профессий, регулярная ситуационная включенность ведут к снижению эмпатического потенциала и, как следствие, усталости. Перманентная тревожность от ментальной перегрузки, требующая сверхусилия и при этом одновременно нахождения на грани своих возможностей ведет к сильному истощению жизненного и психоэмоционального ресурса. Как результат, если такая специфика работы остается без должного внимания и коррекции, это ведет к личностному кризису, потере смысла и мотивации, что не позволяет специалисту оставаться эффективным в профессиональной деятельности.

Попарное сравнение шкал респондентов, которые работают в технической сфере, позволило отметить сильную связь ментальной усталости с реактивной (0,59; $p < 0,01$), эмоциональной (0,79; $p < 0,01$) и экзистенциальной (0,49; $p < 0,01$) усталостями и усталостью от решений (0,60; $p < 0,01$). Усталость от сочувствия имеет сильную связь с риском выгорания (0,58; $p < 0,01$). Эмоциональная усталость коррелирует с реактивной (0,60; $p < 0,01$), экзистенциальной (0,65; $p < 0,01$) усталостью и усталостью

стью от решений (0,48; $p < 0,01$), которая в свою очередь также имеет связь с усталостью от сочувствия (0,46; $p < 0,01$). Можно предположить, что усталость от сострадания может проявляться не только у специалистов помогающих профессий, а у любого человека. Такая гипотеза дополнительно подтверждает важность продолжения исследования и подтверждения гипотезы для разработки диагностики и мер профилактики синдрома.

Выводы:

1. Результаты исследования позволили подтвердить гипотезу о том, что ментальная усталость и усталость от решений могут служить одними их ключевых триггеров, способствующих развитию усталости в целом, потери смыслов и мотивации у специалистов помогающих профессий, что негативно сказывается на эффективности их профессиональной деятельности. Специалист, который не способен помочь себе самостоятельно из-за сильного истощения, не может оказать должную помощь нуждающемуся.

2. На основании полученных результатов можно предположить, что проблема исследования феномена усталости от сострадания носит глобальный характер, так как исследование показало высокие результаты не только в деятельности помогающих специалистов, но и специалистов технических профессий. Требуется разработка мер профилактики и протоколов работы с данным синдромом как на уровне бытовой жизни и частной практики, так и глобальном уровне.

3. На основании результатов исследования можно утверждать, что синдром усталости от сострадания и профессионального выгорания являются самостоятельными категориями научных исследований и личностных образований специалистов. При этом усталость от сострадания (вторичный травматический стресс) является более глубокой и сложной проблемой, которая требует особой диагностики и мер профилактики. Для усталости, в отличие от выгорания, характерны изменения не только на эмоциональном, но и на физическом и когнитивном уровнях. Гипотезу могут подтверждать корреляции с ментальной, эмоциональной усталостью и усталостью от решений. В то же время данное утверждение требует дополнительных исследований для его подтверждения.

4. Можно утверждать, что усталость от сострадания может проявиться у любого человека (независимо от возраста, специфики деятельности и стажа). Это можно объяснить ключевым фактором развития усталости – наличие предыдущих историй травмы, которые привели к «закупориванию» эмоций. Специалисты, у которых есть сензитивность к чувству и выражению сочувствия, склонны больше подвергаться риску усталости от сострадания. Из этого следует, что в особую группу риска (из-за характерных особенностей труда) попадают именно специалисты помогающих профессий. При учете оценки сложности профессии следует учитывать не только личностные, физиологические факторы (постоянная когнитивная работа), связанные с условиями труда, но и психологические: сверхэмпатия, необ-

ходимость быть все время «в форме», невозможность свободного выбора обучающихся/клиентов/пациентов, сверхстрессоустойчивость и т. д.

Список использованных источников

1. *Yang, Y. H.* A Literature Review of Compassion Fatigue in Nursing / Yang Y. H., Kim J. K // Korean Journal of Adult Nursing. – 2012. – Vol. 24. – № 1. – P. 38–51.

2. Педагоги назвали своими основными проблемами отчетность и низкие зарплаты: РБК. – Москва: РБК, 2024. – URL: <https://www.rbc.ru/society/19/11/2024/673b5a939a7947d9afd3d103> (дата обращения: 10.02.2024).

3. *Экман, П.* Психология сострадания / П. Экман. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 160 с.

4. *Панкратова, А. А.* Русскоязычная адаптация опросника ProQOL (Professional Quality of Life) Б. Стамм / А. А. Панкратова, М. Е. Николаева // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Психология. – 2023. – Вып. 27 – С. 183–198.

5. *Орлова, Д. А.* Усталость от сострадания: адаптация теста Ч. Фигли / Д. А. Орлова, А. П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2021. – 36 с. – (Серия «Когнитивные практики»).

6. *Boscarino, J. A.* The Evidence of Compassion Fatigue following the September 11 Terrorist Attacks: A Study of Secondary Trauma among Social Workers in New York. / J. A. Boscarino, C. R. Figley, R. E. Adams // International Journal of Emergency Mental Health. – 2004. – P. 98– 108.

7. *Кинник, К.* Усталость сострадать: коммуникация и чувство опустошенности в отношении социальных проблем / К. Кинник, Д. Кругман, Г. Камерон. – Казань: Логос, 2000. – 250 с.

8. *Brian, E.* Measuring Compassion Fatigue / Brian E., M. Radey, C. R. Figley // Clin Soc Work J. – 2007. – P. 155–163.

9. *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.

10. *Лобанов, А. П.* Усталость от сострадания специалистов помогающих профессий / А. П. Лобанов, Д. А. Орлова // Адукацыя і выхаванне. – 2019. – № 6. – С. 30–35.

11. *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.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

В. А. Хриптович

Республиканский институт высшей школы, Минск

V. Khriptovich

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.99:378.178

ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ

PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR IN STUDENTS

В статье приводится обзор современных исследований в области суицидального поведения студентов. Рассмотрены актуальные модели суицидального поведения, а также факторы риска суицидального поведения студентов. Знание этих факторов позволит повысить эффективность профилактических мероприятий, осуществляемых университетом, и снизить количество суицидов среди студентов.

Ключевые слова: психическое функционирование; суицид; студенты; суицидальный нарратив; суицидальный кризис; факторы риска; профилактика.

The article provides an overview of current research in the field of suicidal behavior of students. Current models of suicidal behavior, as well as risk factors of suicidal behavior of students are considered. Knowledge of these factors will increase the effectiveness of preventive measures implemented by the university and reduce the number of suicides among students.

Keywords: mental functioning; suicide; students; suicidal narrative; suicidal crisis; risk factors; prevention.

Уровень распространенности проблем психического функционирования среди студентов университетов вызывает серьезную обеспокоенность специалистов многих стран мира. Нарушения психического функционирования студентов могут варьироваться от временного снижения уровня психологического благополучия до серьезных симптомов психического расстройства или суицида.

Рост суицидов среди студентов отмечается в Ирландии, Индии, Иране и других странах [1–3]. Отмечено увеличение количества случаев завершеного суицида и среди студентов Республики Беларусь. И хотя показатели распространенности суицидов среди студентов могут значительно варьироваться в зависимости от используемого источника данных, результаты международных исследований показывают, что каждый пятый студент во всем мире будет испытывать трудности с психическим здоровьем в ходе своего обучения, что может стать причиной развития суицидального поведения [1].

В то же время усилия педагогов в области профилактики по-прежнему остаются малоэффективными в том числе и по причине недостаточной осведомленности о факторах риска суицидального поведения в студенческом возрасте. Учет этих факторов и превентивная работа над их минимизацией позволят педагогам вузов снизить риски суицидального поведения у студентов.

Студенческий возраст. Студенческий возраст представляет собой жизненный этап с самым высоким риском развития проблем психического функционирования. Рост проблем с психическим здоровьем среди студентов усугубился после пандемии COVID, которая оказала непропорционально негативное воздействие на них в когнитивном, поведенческом, образовательном и социальном плане. Помимо значительного личного стресса, сопровождающего студентов, неблагоприятные изменения в психическом здоровье и психологическом благополучии оказывают серьезное влияние на качество их жизни. Проблемы психического здоровья могут пагубно повлиять на краткосрочные и долгосрочные результаты обучения, включая академическую успеваемость, завершение учебы в университете, перспективы трудоустройства, успех в карьере [1].

Распространение суицидального поведения среди студентов объясняется характерными возрастными изменениями. В этом возрасте недостаточно сформирована и устойчива система личностных убеждений, жизненных ценностей и установок. Высокий уровень повседневного, академического и интерперсонального стресса делает студента более уязвимым, ослабляя его способность преодолевать негативные события [4]. По данным Д. В. Хритинина, у 40,71 % студентов в настоящем или прошлом выявлялись суицидальные мысли [5]. А распространенность суицидального поведения среди студентов Ирана составила 57,95 % [3].

Поступление в университет и обучение в нем меняют условия жизни и тем самым увеличивают психическое напряжение. Если студенты не могут вынести психологического давления, связанного со студенческой жизнью, это может привести к нарушению психического функционирования или суициду [3]. Самыми актуальными психологическими трудностями студентов являются трудности, связанные с учебной деятельностью, в частности с методами обучения в вузе; недостаточностью школьной подготовки; необходимостью осмысления большого объема информации. Поскольку именно на первых курсах студенты проходят период адаптации к новым условиям обучения в вузе, высок риск их социально-психологической дезадаптации. А учитывая психолого-возрастные особенности студентов первых курсов (эмоциональная незрелость, открытость, внушаемость, самоидентификация, тревога по поводу правильности сделанного выбора профессии), сложности учебного процесса могут становиться причиной развития суицидального поведения [6].

Факторы суицидального риска. Суицидальное поведение рассматривается учеными как динамическое явление, являясь результатом взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов, которые постоянно изменяются [4]. Фактор суицидального риска – это обстоятельство (внешнее или внутреннее), влияющее на вероятность того, что данный конкретный человек совершит суицид [6].

Как указывает Г. С. Банников, согласно мотивационно-волевой модели суицидального поведения, ранее существовавшие биологические или когнитивные уязвимости становятся острыми факторами суицидального риска в момент, когда они усугубляются сильным стрессом. На первой стадии возникает суицидальная идея, а на второй – суицидальное действие. Основные показатели мотивационной стадии включают в себя стратегии реагирования человека на недостижимые цели, на восприятие себя как обременительного для общества и чувство отсутствия принадлежности к группе. Волевые показатели включают импульсивность, приобретенные способности, облегчающие суицид (бесстрашие, повышенный болевой порог), социальный опыт и доступ к средствам совершения суицида [7].

Согласно комплексной нарративно-кризисной модели суицидального поведения, люди достигают суицидального кризиса, если у них есть суицидальный нарратив (особая уязвимость и переживание своей истории жизни как туиковой последовательности событий). Модель состоит из трех компонентов:

1) уязвимые черты характера (стабильные во времени факторы риска, не связанные с острым суицидальным поведением. Это и факторы врожденного темперамента, такие как бесстрашие и пессимизм, ранние неблагоприятные переживания, например, травма в детстве, культурные и социальные факторы, такие как социальная приемлемость самоубийства в качестве решения проблем);

2) суицидальный нарратив (идеи о бесполезном прошлом, невыносимом настоящем или отсутствии будущего). Главные психологические факторы суицидального нарратива – *межличностный* (восприятие себя бременем для других, социальное поражение, унижение и подавленная принадлежность, негативный взгляд на себя по отношению к другим людям, характеризующийся отчуждением и стыдом. Потеря надежды на привязанность к другим и чувства собственного достоинства может привести к экзистенциальному кризису, в результате которого сама жизнь теряет свою ценность) и *фактор ориентации на цель* (недостижимость целей, невозможность вернуться к реалистичным целям и личное унижение. Люди с трудностями в этой области становятся заикленными на поставленной цели и не могут переориентироваться, когда цель не может быть достигнута. Фрустрация цели связана с чувством унижительной неудачи);

3) синдром суицидального кризиса – эмоциональное состояние, характеризующееся невыносимой тревогой, возбуждением, острой ангедонией, потерей когнитивного контроля. Результатом такого состояния становится суицид, вызванный эмоциональным побуждением прекратить боль и мучительные негативные размышления. Риск суицида определяется интенсивностью синдрома суицидального кризиса [7].

Важно отметить, что сам по себе нарратив (когнитивная конструкция) недостаточен для того, чтобы реально ускорить суицидальное поведение.

Но повествование о суицидальных мыслях и намерениях повышает риск суицидального поведения через запуск острого негативного аффективного состояния и называется *суицидальным кризисным синдромом*. И хотя суицидальный нарратив обеспечивает когнитивное содержание, в котором суицид становится приемлемым вариантом для решения проблемы, именно суицидальный кризисный синдром запускает суицидальное поведение [7].

На психическое функционирование влияет множество личных, социальных, экономических и физических факторов, и некоторые группы могут подвергаться более высокому риску возникновения проблем с психическим здоровьем. В группу риска входят иностранные студенты, представители ЛГБТК+, этнические меньшинства, взрослые студенты, студенты из малообеспеченных семей, а также люди, перенесшие травмы, самоповреждения и проблемы с психическим здоровьем. К факторам риска суицидального поведения у студентов относятся: лишения, переходный период, проблемы с психическим здоровьем перед поступлением, экзамены, финансовые проблемы, учеба с дополнительной работой, социальная изоляция, чрезмерное использование социальных сетей, наркотики, употребление алкоголя и азартные игры [1], а также сексуальное насилие в анамнезе, повышенная тревожность и более высокий уровень воспринимаемого стресса [3]. Студентов с суицидальными наклонностями отличают внимательность, тревожность, исполнительность, аккуратность, высокая выраженность неуверенности в себе, сочетающиеся с эмоциональным «тоскливым» напряжением, требующим разрядки.

Суицидогенность тревожности проявляется в том, что она включает в себя субъективное ощущение беспокойства, своей уязвимости, незащищенности, личностной неопределенности, и выраженность ее такова, что она изменяет восприятие окружающего мира как неопределенного, расплывчатого, неясного, чуждого и порой враждебного. Совокупность всех этих моментов образует тревожность как устойчивую психологическую черту, формирующую дезадаптивное поведение [6].

Д. О. Карелин утверждает, что при увеличении выраженности депрессивного расстройства обнаруживается тенденция к увеличению числа суицидентов с высоким уровнем личностной тревожности (при тяжелых депрессиях 54,3 % с высоким уровнем ЛТ), что может говорить о ее значимости в диагностике повышенного суицидального риска. Более высокий уровень ЛТ утяжеляет течение депрессивного расстройства индивида, а также способствует фиксации на антивитаальных переживаниях, затрудняет работу механизмов психологической защиты, приводя к увеличению степени суицидального риска. Из этого следует, что тревожность как личностный фактор усиливает социально-психологическую дезадаптацию и повышает суицидальный риск. По результатам обследования, для 20 % студентов характерен высокий уровень личностной тревожности как фактора риска развития суицида [6].

Академические причины (академическая неудовлетворенность, академический стресс и академическая неуспеваемость), институциональные причины (издевательства, дискриминация, грубость, преследование и токсичная институциональная культура), проблемы психического здоровья (депрессия, психологический стресс и тревога), финансовый кризис и игры являются наиболее распространенной причиной студенческих суицидов в Индии [2].

К моменту окончания средней школы 17 % подростков США пережили самоубийство друга, сверстника или одноклассника. В то время как некоторые из них испытывают короткий период страдания после смерти, у других смерть вызывает значительные расстройства, увеличивая риск возникновения суицидального поведения [8].

Суицидальное поведение часто сопровождается агипническими расстройствами, тревогой, сниженным настроением, нарушениями энергетического тонуса и психосоматическими заболеваниями. Риск совершения суицидальной попытки может существенно повышаться вследствие сильной выраженности таких черт, как импульсивность и индивидуальность [4]. К личностным особенностям суицидального поведения И. С. Гусева относятся аффективность и социальный пессимизм. Студенты, имеющие высокий уровень аффективности, характеризуются эмоциональной неуравновешенностью, беспокойством, испытывают глобальную неудовлетворенность. Они чувствуют себя незащищенными, так как окружающий мир и другие люди для них враждебны и потенциально опасны, в конкретных ситуациях эмоции доминируют над интеллектуальным контролем. Их высокий уровень социального пессимизма связан с отрицательной концепцией окружающего мира, не соответствующий представлениям о нормальных или удовлетворительных для человека отношениях с окружающими. Причину отрицательных явлений они склонны приписывать внешним обстоятельствам [9].

Существует большое количество подтверждений тому, что стресс – постоянный спутник студенческой жизни. Учебный стресс сказывается на обучении, снижая академическую успеваемость, что, в свою очередь, создает дискомфорт и усиливает общий стресс. Высокая учебная нагрузка является основным фактором, вызывающим развитие стресса у большинства студентов. Учебный стресс наиболее выражен у студентов младших курсов. Наиболее частые проявления учебного стресса: плохой сон, ощущение постоянной нехватки времени, плохое настроение, депрессия, низкая работоспособность, повышенная утомляемость. Экзаменационный стресс способствует существенным психофизиологическим изменениям организма: повышается частота сердечных сокращений, артериальное давление, уровень мышечного и психоэмоционального напряжения; появляются отрицательные эмоции, неуверенность в своих силах, чрезмерное волнение, страх. Стресс перед экзаменами наиболее выражен у студентов младших курсов [10; 15].

К учебным стрессорам студентов можно отнести: учебно-профессиональные (освоение профессии и первые шаги в ней, связанные с некоторыми профессиями, например, медициной, военным делом); семейные (создание семьи, рождение детей, разводы); ситуации, связанные с проявлением заболеваний, проявляющихся непосредственно в молодом возрасте; преобладающие в молодом возрасте хобби (в т. ч. ведущие к формированию интернет-зависимости) [11; 15].

Кроме большой учебной нагрузки факторами учебного стресса Н. В. Степина считает строгость и несправедливость преподавателей для студентов младших и страх перед будущим для студентов старших курсов. Страх будущего связан с тем, что после завершения обучения в университете на них накладывается определенная ответственность в связи с необходимостью начала профессиональной деятельности, трудоустройства и самообеспечения, осознания начала взрослой жизни. Прочими стрессогенными факторами являются жизнь вдали от родителей, проблемы совместного проживания с другими студентами, нерегулярное питание, проблемы в личной жизни, неумение правильно организовать свой режим дня, нежелание учиться (разочарование в профессии), неумение правильно распорядиться ограниченными финансами [12; 15].

Студенты с негативной оценкой прошлого более склонны к развитию стресса. Студенты, ориентированные на будущее, проявляют низкое эмоциональное возбуждение, испытывают утомление, инертность, заторможенность и ощущение вялости, что, по-видимому, говорит о неготовности пребывания в «здесь и сейчас» [13].

Хронический стресс становится причиной эмоционального выгорания. Одной из главных причин появления выгорания студентов является отсутствие цели. Цифровое обучение и традиционные формы обучения заметно снижают продуктивность студентов ввиду однотипного, скучного, пассивного обучения. Это нарушает эмоциональное состояние студента и нивелирует желание учиться, что является одним из симптомов эмоционального выгорания. В исследовании Ю. С. Зинченко выяснилось, что дистанционное обучение стало лишь негативным триггером появления симптомов эмоционального выгорания, основная же причина этого – изначальное отсутствие у некоторых студентов истинного желания учиться. Так, свыше половины студентов учатся ради оценок, т. е. не имеют цели получения качественного образования [14].

Отношения в родительской семье и условия воспитания также оказывают влияние на такие личностные черты, как тревожность, мнительность, неуверенность в себе, склонность к навязчивым мыслям, импульсивность, конфликтность. Эти личностные особенности усложняют разрешение кризисных ситуаций, снижая порог возникновения суицидальных идей [5].

Профилактика. Большим пробелом в исследованиях суицидального поведения является отсутствие популяционных исследований и дока-

зательств эффективности мер вмешательства. В связи с этим существует необходимость пересмотреть академическую политику, процедуры и процессы принятия решений «глазами студентов», чтобы уменьшить стресс и улучшить психологическое благополучие и психическое здоровье студентов. Это означает рассмотрение потенциальной роли и вклада всех групп сотрудников. Важную роль могут сыграть сверстники-студенты в поддержке сокурсников. Студентов необходимо вовлекать в содержательные мероприятия и консультации, в анализ и модификацию процессов и процедур, способствующих учебному стрессу студентов, обеспечивая при этом сохранение академической строгости и честности [1].

На организационном уровне необходим общеинституциональный подход с интегрированными системами и четкими путями поддержки потребностей студентов в области психического здоровья. Психическое здоровье и психологическое благополучие студентов должны быть линзой, через которую рассматриваются политика, процедуры и процессы университета. Культура университетов должна быть сосредоточена на потребностях и благополучии студентов, чтобы они могли успешно реализовывать свой академический потенциал.

Это требует упреждающего вмешательства и поддержки студентов, начиная с первого контакта, особенно для уязвимых групп, а также в экзаменационные периоды, когда студенты могут быть особенно уязвимы к стрессу и психологическому неблагополучию.

Сотрудникам необходимо пройти обучение тому, как лучше всего оказывать поддержку студентам в рамках их ролей, а также знать, какая поддержка доступна студентам и как получить к ней доступ. Психическое здоровье и психологическое благополучие студентов должны быть включены в должностные инструкции всех сотрудников, а не только тех, кто непосредственно занимается поддержкой студентов. Это академический, административный персонал, сотрудники службы безопасности и общественного питания, сотрудники общежитий.

На индивидуальном уровне необходимо учитывать поддержку студентов от поступления до завершения обучения в университете, а также при трудоустройстве. Необходимо повышать грамотность в области психического здоровья и психологического благополучия путем включения соответствующих модулей в академическую учебную программу всех студентов. Необходимо регулярно предлагать меры по обеспечению благополучия и поощрять здоровые привычки к учебе, здоровому питанию и физическим упражнениям, а также подчеркивать важность распорядка дня, управления сном. Важно культивировать культуру заботы о себе и других. Необходимо учитывать роль, социальных сетей в поддержке студентов, стремиться к созданию систем защиты, а также обучать принципам безопасного поведения в Интернете [1].

Ключом к достижению необходимого культурного сдвига является умеренное обязательство отойти от риторики и краткосрочных мелких инициатив преданных своему делу людей к крупномасштабной расстановке приоритетов, инвестициям и действиям. Это требует лидерства, межведомственной работы и инвестиций на международном, национальном и организационном уровне, определения ожиданий, реалистичного обеспечения ресурсами и развития культуры, в которой студенты могут процветать, а не выживать, чтобы они могли реализовать свой академический потенциал и получать удовольствие от обучения. Нам необходимо извлечь уроки из результатов рассмотрения серьезных инцидентов, пересмотреть и изменить практику и процедуры на основе рекомендаций. Нам нужно учиться у самих студентов, вовлекая их и творя вместе с ними, чтобы помочь сформировать ориентированный на них опыт, в котором они могут процветать.

Список использованных источников

1. *Smith, J.* Addressing student mental health and suicide concerns: are we there yet? / J. Smith // *Irish Journal of Psychological Medicine*. – 2024. – Vol. 41(2). – P. 171–174.
2. Student Suicide in India: An Analysis of Newspaper Articles (2019–2023) / S. Maji, G. Jordan, S. Bansod [et al.] // *Early Intervention in psychiatry*. – 2024.
3. Prevalence and associated factors of suicide-related behaviors in Iranian students: a large sample cross-sectional study / H. Yaghoubi, L. Soleimani, M. S. Abedi Yarandi [et al.] // *Middle East Current Psychiatry*. – 2024. – Vol. 31 (88).
4. Особенности суицидального поведения у студентов медицинского вуза / Д. Ф. Хритинин, А. В. Есин, М. А. Сумарокова [и др.] // *Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии*. – 2017. – № 10(93). – С. 3–10.
5. Условия формирования суицидального поведения у студентов медицинского вуза / Д. Ф. Хритинин, М. А. Сумарокова, А. В. Есин [и др.] // *Суицидология*. – 2016. – Т. 7. – № 2 (23). – С. 49–54.
6. *Карелин, Д. О.* Тревожность как личностный фактор суицидального риска у студентов вуза / Д. О. Карелин // *Вестник новых медицинских технологий*. – 2018. – № 4. – С. 21–26.
7. *Банников, Г. С.* Новый подход к диагностике суицидального поведения: обзор зарубежных источников / Г. С. Банников, О. В. Вихристюк, И. Галынкер // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2020. – Т. 28. – № 1. – С. 8–24.
8. *Mirick, R. G.* After a Suicide Death in a High School: Exploring Students Perspectives / R. G. Mirick, L. Berkowitz // *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*. – 2023. – Vol. 19(4). – P. 336–353.
9. *Гусева, И. С.* Психологические маркеры суицидального поведения в профилях личности СМИЛ и ОСР / И. С. Гусева // *Виктимология*. – 2018. – № 4(18). – С. 50–53.
10. *Городецкая, И. В.* Оценка уровня учебного стресса у студентов ВГМУ // И. В. Городецкая, О. И. Солодовникова // *Вестник ВГМУ*. – 2016. – Т. 15. – № 2. – С. 118–128.
11. *Маракшина, Ю. А.* Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований / Ю. А. Маракшина, В. И. Исмагуллина, М. М. Лобаскова // *Клиническая и специальная психология*. – 2024. – Т. 13. – № 2. – С. 5–33.
12. *Степина, Н. В.* Стрессоустойчивость студентов 1 и 4 курсов разных профилей обучения в вузе / Н. В. Степина, А. С. Воробьева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 60-3. – С. 461–464.

13. Пилишвили, Т. С. Особенности стрессоустойчивости студентов с разной временной перспективой / Т. С. Пилишвили, А. А. Старостина // Акмеология. – 2017. – № 1(61). – С. 94–97.

14. Зинченко, Ю. С. Психологическое благополучие студентов как ведущий тренд современной электронной педагогики / Ю. С. Зинченко, В. В. Гусаренко // Вестник университета. – 2022. – № 11. – С. 222–229.

15. Хриптович, В. А. Маркеры выявления и оценки суицидального риска среди студентов / В. А. Хриптович, Н. В. Дроздова // В помощь куратору. – Минск: РИВШ, 2025.

(Дата подачи: 13.02.2025 г.)

T. E. Черчес

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

E. H. Богодяж

Минский государственный лингвистический университет, Минск

T. Cherches

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

E. Bogodyazh

Minsk State Linguistic University, Minsk

УДК 159.923.2

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE IN PSYCHOLOGY STUDENTS DURING THE LEARNING PROCESS

В статье представлены результаты исследования влияния на развитие толерантности у студентов-психологов таких психологических факторов, как субъективное благополучие, эмоциональный интеллект и суверенность психологического пространства. Представлена апробированная программа психологического сопровождения студентов с целью развития их толерантности.

Ключевые слова: толерантность; студенты-психологи; эмоциональный интеллект; субъективное благополучие; суверенность психологического пространства.

The article presents the results of the study of the influence of such psychological factors as subjective well-being, emotional intelligence and sovereignty of psychological space on the development of tolerance in psychology students. The article presents the tested program of psychological support of students in order to develop their tolerance.

Keywords: tolerance; psychology students; emotional intelligence; subjective well-being; sovereignty of psychological space.

В современном мире проблема толерантности занимает одну из передовых позиций. Это обусловлено беспрецедентным уровнем глобализации, столкновения людей различных культур, мировоззрения и условий жизни, что, в конечном итоге, приводит к многочисленным конфликтам.

В профессии «психолог» толерантность не только является качеством личности, но и выступает важнейшим инструментом при работе с клиентом. Особенно это значимо для молодых психологов, не имеющих опыта работы и, соответственно, недостаточный уровень профессионализма, необходимого для плодотворной работы с различными категориями людей.

Выявление психологических факторов, определяющих развитие толерантности, может оптимизировать процесс формирования толерантности будущих психологов в процессе обучения.

В данном исследовании мы опираемся на понятие толерантности в концепции Г. Л. Бардиер, которая выделяет несколько положений, важных для нашего исследования. Во-первых, толерантность определяется активной и позитивной позицией относительно «окружающих социальных различий». Проявляется это в способности человека самостоятельно изыскивать максимальное количество сходств между собой и другим человеком, при этом принимая и признавая его право быть отличным от нас, иным. Во-вторых, описывая структуру толерантности можно выделить аффективный (эмоционально-чувственный), когнитивный (познавательный) и конативный (поведенческий) компоненты толерантности [1, с. 8].

Кроме вышеозначенного определения феномена толерантности в данном исследовании нами рассмотрен феномен толерантности к неопределенности. С. Баднер определяет данный вид толерантности как специфическую для каждого индивидуума предрасположенность к оцениванию неопределенных ситуаций одним из двух образов: как желаемые либо как угрожающие [2, с. 1].

На сегодняшний день в научном сообществе ведутся активные дискуссии относительно характеристик толерантности. С одной стороны, толерантность представляет собой некоторое невмешательство и безынициативность в отношении людей, в чем-то отличающихся от самого человека. Так, оба участника социального взаимодействия лишь терпят эти различия [2]. Другая же точка зрения показывает, что толерантность представляет собой, по сути, взаимное уважение и принятие любого человека, вне зависимости от его социальных, культурных, физических или психологических отличий [3]. Приверженцы же третьей точки зрения утверждают, что сутью толерантности следует считать, в первую очередь, мирное и спокойное сосуществование в одном обществе разных вариантов поведения, мировоззрения и внешнего вида других людей [4].

В связи со всеми вышеописанными особенностями толерантности можно отметить явную взаимосвязь толерантности с показателями эмоционального интеллекта (А. А. Деркач) [5]. М. А. Манойлова утверждает, что эмоциональный интеллект представляет собой индивидуальные способности

человека понимать и регулировать собственные чувства и эмоции, а также распознавать и управлять чувствами и эмоциями других людей [6]. Таким образом, эмоциональный интеллект можно считать репрезентацией аффективного и частично когнитивного аспекта толерантности.

В контексте данного исследования необходимо отметить утверждение Н. К. Бахаревой, которая определяет субъективное благополучие личности как основное и обязательное условие для развития высокого уровня толерантности [7]. Обращаясь к определению феномена «субъективное благополучие», данному Р. М. Шамионовым, можно утверждать, что субъективное благополучие является результатом синтеза социальных и психологических факторов, отражающих субъективную оценку человеком его благополучия в различных сторонах его жизни и деятельности [8].

В качестве психологического фактора толерантности, по-видимому, можно рассматривать и такую категорию, как суверенность психологического пространства. Основанием данного утверждения служат исследования суверенности психологического пространства, которые представила С. К. Нартова-Бочавер. В них особо отмечается, что угроза психологическому пространству человека лишает его ощущения безопасности и препятствует выстраиванию доверия к людям, а также мешает личности обрести чувство удовлетворенности своей жизнью [8]. Психологическая суверенность в нормотипичных условиях развивается при условиях успешного автономного поведения в прошлом самого человека, а также у людей, окружающих индивидуума. Так, можно определить данный феномен как индивидуальную способность человека контролировать и защищать собственное психологическое пространство. Следовательно, можно предположить, что суверенность психологического пространства проявляется в толерантном поведении по отношению к окружающим людям. Г. Л. Бардиер называет субъектность основой толерантности [1, с. 13]. Так, можно сделать вывод, что такой фактор, как суверенность психологического пространства, может определять степень свободы личности.

Теоретический анализ проблемы психологических факторов толерантности позволил нам выделить в их качестве следующие категории: субъективное благополучие, эмоциональный интеллект и суверенное пространство личности.

На основе теоретического анализа научной литературы была выдвинута гипотеза исследования, согласно которой психологическими факторами толерантности студентов-психологов являются субъективное благополучие, эмоциональный интеллект и суверенность психологического пространства, поскольку они определяют уровень и особенности толерантности у студентов-психологов.

В исследовании приняли участие 100 студентов Института психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка. Возраст респондентов: 17–25 лет. Выборка гетерогенная.

Методики исследования:

- опросник «Виды и компоненты толерантности и интолерантности» (ВИКТИ), Г. Л. Бардиер;
- шкала толерантности к неопределенности Баднера (адаптация Г. У. Солдатовой);
- методика диагностики субъективного благополучия личности Р. М. Шамионова и Т. В. Бесковой;
- тест на эмоциональный интеллект (МЭИ) М. А. Маноиловой;
- суверенность психологического пространства – 2010 (СПП) (С. К. Нартова-Бочавер).

В результате исследования факторов толерантности студентов-психологов было выявлено следующее. Абсолютно все респонденты имеют высокий или очень высокий уровень толерантности. Можно отметить, что наибольшее количество респондентов показали высокий уровень межличностной толерантности и толерантности к управлению, а наибольшую интолерантность проявили в отношении к другому полу и политике (рис. 1).

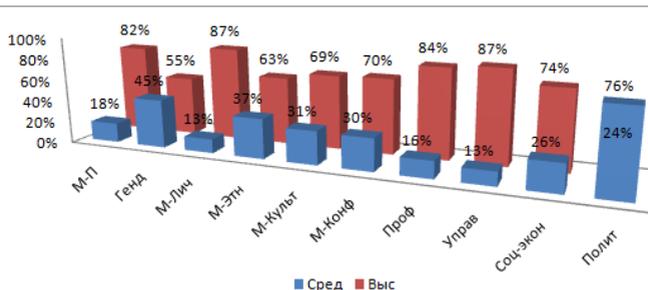


Рис. 1. Распределение студентов-психологов по видам толерантности, %

Анализ компонентов толерантности показал, что наиболее выражен у респондентов этико-нормативный компонент толерантности. Наименее выражены деятельностно-стилевой и потребностно-мотивационный компоненты толерантности (рис. 2).

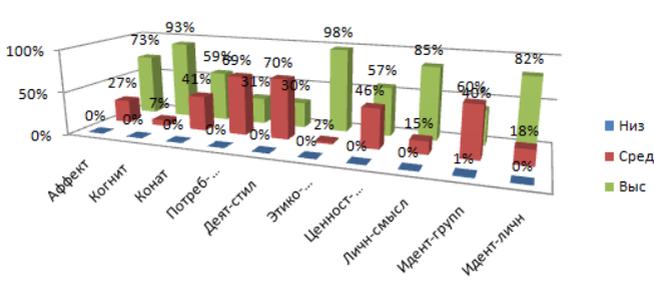


Рис. 2. Распределение студентов-психологов по компонентам толерантности, %

Большинство респондентов (46 %) показали высокий уровень интолерантности к неопределенности. И напротив, наименьшее число опрошенных (20 %) имеют высокий уровень толерантности к неопределенности.

Ровно половина студентов-психологов имеют высокое субъективное благополучие. Наибольшее количество респондентов с высокими результатами отмечено по шкале «социально-нормативное благополучие». Наибольшее число респондентов с низким благополучием можно заметить по шкале «эго-благополучие» (рис. 3).

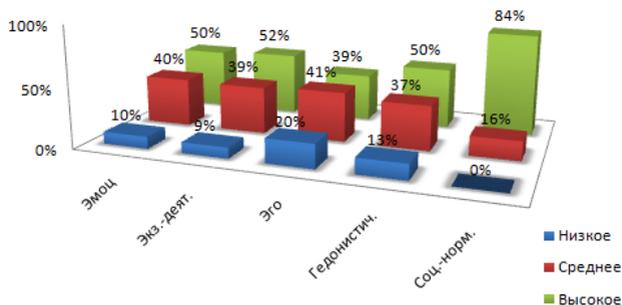


Рис. 3. Распределение студентов по шкалам субъективного благополучия, %

Большинство респондентов (51 %) имеют высокий уровень эмоционального интеллекта. Отмечается преобладание высокого уровня развития умений управлять своими чувствами и эмоциями и чувствами и эмоциями других людей. Однако по шкалам осознания своих чувств и эмоций и чувств и эмоций других, наоборот, наибольшее количество респондентов обладают низкими показателями (рис. 4).



Рис. 4. Распределение студентов по шкалам эмоционального интеллекта, %

Преобладает количество респондентов с высоким (40 %) уровнем суверенности психологического пространства. При этом наибольшая суверенность отмечается в привычках, социальных связях и ценностях. Наибольшее количество респондентов с низким уровнем суверенности отмечается по шкалам суверенность физического тела и суверенность территории (рис. 5).

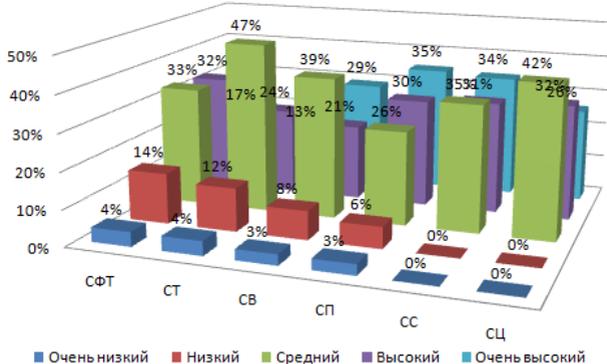


Рис. 5. Распределение студентов по уровням и шкалам суверенности психологического пространства, %

Следовательно, можно сделать вывод о том, что студенты-психологи испытывают удовлетворение и эмоциональный подъем от собственной деятельности и ее смысла, склонны к созерцанию, включены в общность и общество. Действия и поступки студентов-психологов соответствуют социальным нормам, нравственным ценностям личности в их интериоризированном виде. Большинство из них чаще всего пребывают в хорошем расположении духа, им свойственен оптимизм и воодушевление. Однако склонны проявлять неудовлетворенность собой, своим характером, внешностью, неуверенность в себе, а также испытывать трудности с самосоглазованностью личности. У них наиболее развито умение управлять своими чувствами и эмоциями, но при этом осознание своих чувств и эмоций развито слабо. Обладают высоким уровнем суверенности психологического пространства. При этом наибольшую суверенность демонстрируют в привычках, социальных связях и ценностях, а наименьшую – в физическом теле и территории.

Для статистической проверки гипотезы исследования был использован регрессионный анализ, результаты которого показали, что обозначенные нами факторы могут объяснить 42 % толерантности. В рамках регрессионного анализа был проведен дисперсионный анализ, на основании которого можно сделать вывод, что на толерантность влияют субъективное благополучие, эмоциональный интеллект и суверенность психологического пространства. Таким образом, основная гипотеза исследования подтверждена.

На основании проведенных исследований можно сделать вывод, что для оптимизации толерантности у студентов-психологов, повышения уровня толерантности к неопределенности необходимым является психологическое сопровождение студентов-психологов в форме программы, направленной на развитие их толерантности.

Развитие и повышение уровня эмоционального интеллекта, субъективного благополучия личности и суверенности психологического пространства дает возможность опосредованно повысить уровень толерантности студентов-психологов. Так, была создана и апробирована программа оптимизации толерантности студентов-психологов.

Программа рассчитана на 7 занятий по 2 академических часа (общая продолжительность 14 академических часов). Формы работы: групповая работа, работа в парах и мини-группах, ролевые и деловые игры, дискуссии, беседы, упражнения.

Участники: студенты психологического профиля. Количество участников: 8–20 человек в группе. Возраст участников: юношеский (18–25 лет).

1. Диагностический блок. Данный блок направлен на выявление актуального уровня толерантности, эмоционального интеллекта, субъективного благополучия личности и суверенности психологического пространства студентов-психологов. На данном этапе участникам программы предлагается пройти психологическое тестирование в групповой или индивидуальной форме. С учетом того, что данная программа основана на эмпирическом исследовании, нами рекомендованы для применения методики, использованные для проведения самого эмпирического исследования. Диагностический инструментарий не ограничивается данными методиками и диагностический блок следует корректировать индивидуально в каждом частном случае.

2. Психокоррекционный блок. На втором этапе проводится психокоррекционная работа, основанная на результатах диагностики. Целью данного блока является формирование навыков и умений, позволяющих поддерживать субъективного благополучия личности, сохранять субъективность психологического пространства и развить эмоциональный интеллект.

3. Психопросветительский блок. Данный блок может реализовываться в групповой форме в виде лекции, мероприятия по психологическому просвещению.

Основные задачи психологического просвещения по вопросам повышения толерантности студентов-психологов:

- 1) актуализация знаний о толерантности и ее аспектах;
- 2) развитие представлений о таких факторах толерантности, как субъективное благополучие личности, субъективность психологического пространства и эмоциональный интеллект;
- 3) актуализация потребности в саморазвитии.

Программа развития толерантности студентов-психологов, разработанная на основании исследования психологических факторов толерантности студентов-психологов, состоящая из психокоррекционных и просветительских курсов принята для апробации в учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка».

Динамика развития субъективного благополучия студентов-психологов отразилась на результатах повторной диагностики (рис. 6). До апробации

программы психологического сопровождения высокий уровень субъективного благополучия отмечался лишь у 22 % респондентов, а после проведения программы этот показатель повысился до 48 %. За счет прироста в показателе высокого уровня снизилось количество студентов со средним и низким уровнем субъективного благополучия (рис. 6).

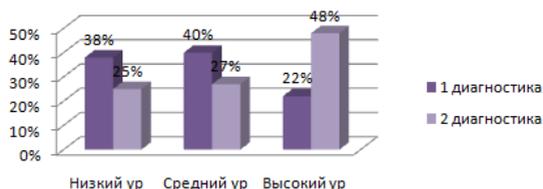


Рис. 6. Соотношение показателей первичной и повторной диагностики распределения студентов-психологов по уровню субъективного благополучия, %

Результат повторного исследования суверенности психологического пространства говорит о незначительном упрочнении личных границ участников. Об этом свидетельствует увеличение количества респондентов со средним уровнем субъективности психологического пространства, с одновременным снижением количества респондентов с низким уровнем (рис. 7).

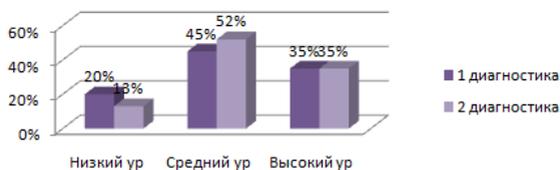


Рис. 7. Соотношение показателей первичной и повторной диагностики распределения студентов-психологов по уровню суверенности психологического пространства, %

Также отмечено уменьшение количества респондентов с низким эмоциональным интеллектом и с низким уровнем толерантности к неопределенности, при этом показатель высокого уровня данного фактора остался неизменным (рис. 8).



Рис. 8. Соотношение показателей первичной и повторной диагностики распределения студентов-психологов по уровню эмоционального интеллекта, %

Повторное исследование толерантности показало снижение количества опрошенных с низким уровнем толерантности к неопределенности, при этом показатель высокого уровня данного фактора остался неизменным (рис. 9).

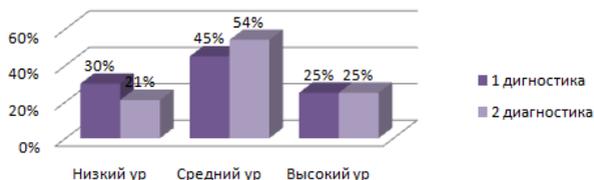


Рис. 9. Соотношение показателей первичной и повторной диагностики распределения студентов-психологов по уровню толерантности к неопределенности, %

Повторная диагностика видов и компонентов толерантности практически не показала изменений в распределении уровней толерантности по видам, но значительные положительные изменения можно отметить по шкалам компонентов толерантности. По результатам проведенной диагностики было отмечено значительное увеличение количества респондентов с высоким уровнем конативного компонента. Также количество респондентов, показавших высокий уровень потребностно-мотивационного компонента, повысился. Однако количество респондентов, показавших высокий уровень личностно-смыслового компонента, не значительно уменьшилось при увеличении количества средних результатов.

Для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, представляющих результаты диагностики участников программы до и после ее внедрения был использован Т-критерий Вилкоксона. В результате статистически доказаны сдвиги во всех исследуемых парах. Следовательно, отмечается положительная динамика относительно психологических факторов толерантности, таких как эмоциональный интеллект, субъективное благополучие и суверенность психологического пространства, а также положительной динамике уровня толерантности и толерантности к неопределенности у студентов-психологов.

Исходя из результатов повторной диагностики уровня толерантности студентов-психологов, можно заключить, что реализация предложенной программы развития положительно влияет на уровень толерантности студентов-психологов.

Полученные данные могут быть использованы для разработки методического обеспечения и сопровождения студентов в течение всего учебного процесса, повышения уровня толерантности, развития навыков саморегуляции, самоанализа и эмоционального взаимодействия, а также мотивации к толерантному взаимодействию будущих специалистов.

Список использованных источников

1. *Бардиер, Г. Л.* Социальная психология толерантности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Бардиер Галина Леонидовна. – СПб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2007. – 457 с.
2. Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований: сб. науч. ст. I Междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 1–2 дек. 2011 г. / Ярослав. гос. пед. ун-т; редкол.: М. В. Новиков [и др.]. – Ярославль: ЯГПУ, 2011. – 357 с.
3. *Манузина, Е. Б.* Формирование толерантности у будущих педагогов в процессе обучения в вузе / Е. Б. Манузина // Толерантность в современном мире: опыт междисциплинарных исследований: сб. науч. ст. / Ярослав. гос. пед. ун-т; под науч. ред. М. В. Новикова, Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль, 2011. – С. 291–293.
4. *Арбузова, Е. С.* Тренинг толерантности: учеб.-метод. пособие / Е. С. Арбузова. – Новомосковск: Новомоск. фил. Ун-та Рос. акад. образования, 2013. – 57 с.
5. Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования: монография / А. А. Деркач [и др.]; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации; под общ. ред. А. А. Деркача. – Москва: Изд-во РАГС, 2003. – 196 с.
6. *Манойлова, М. А.* Методика диагностики эмоционального интеллекта / М. А. Манойлова // Акмеология – 2006. Методологические и методические проблемы: сборник / С.-Петерб. акмеолог. акад.; под ред. Н. В. Кузьминой, Л. И. Дубровиной. – Санкт-Петербург, 2006. – Вып. 11. – С. 99–104.
7. *Бахарева, Н. К.* Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Бахарева Наталья Константиновна; Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. – Хабаровск, 2004. – 22 с.
8. *Шамионов, Р. М.* Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов; Сарат. гос. ун-т, Пед. ин-т. – Саратов: Изд-во СГУ, 2004. – 180 с.
9. *Нартова-Бочавер, С. К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2008. – 400 с.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

И. А. Шарко

Республиканский институт высшей школы, Минск

I. Sharko

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 316.77

ГИБКИЕ НАВЫКИ КОММУНИКАЦИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ

FLEXIBLE COMMUNICATION SKILLS: THEORY AND PRACTICE OF STUDY

В статье представлены результаты теоретического анализа исследований проблемы гибких навыков коммуникации. Обоснована необходимость развития гибких навыков коммуникации у специалистов технических профессий. Определены методики изучения гибких навыков коммуникации у студентов технических специальностей с учетом специфики их деятельности. Представлены результаты изучения исследуемых параметров.

Ключевые слова: гибкие навыки коммуникации; коммуникативная толерантность; технические специальности; ригидность; эмоциональный интеллект; когнитивная гибкость; эмоциональная креативность.

The article presents the results of a theoretical analysis of research into the problem of flexible communication skills. The necessity of developing flexible communication skills among specialists in technical professions is substantiated. Methods for studying flexible communication skills among technical students have been determined, taking into account the specifics of their activities. The results of studying the studied parameters are presented.

Keywords: flexible communication skills; communication tolerance; technical specialties; rigidity; emotional intelligence; cognitive flexibility; emotional creativity.

На современном этапе высшего образования необходимость дальнейшего изучения гибких навыков коммуникации как ключевой компетенции у студентов технических специальностей является особенно актуальной. В частности, в рамках воспитательной работы требуется активизировать деятельность социально-педагогической и психологической службы по сопровождению интеграции учреждений общего среднего образования в учреждения высшего образования в направлении оптимизации успешной адаптации обучающихся инженерных классов в новое образовательное пространство. Овладение компетенциями в области гибких навыков коммуникации поможет сегодняшнему студенту и завтрашнему специалисту-инженеру обрести уверенность в самоэффективности; позволит толерантно выстраивать коммуникации и нести ответственность за себя и других; успешно адаптироваться к вызовам современности, контролируя собственные эмоции и адекватно реагируя на проявления чужих; принимать самостоятельные решения в ситуации неопределенности; быть открытым к освоению нового опыта.

Основоположниками изучения гибких навыков стали отечественные ученые Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, Л. Г. Антонова, А. Г. Асмолов, В. М. Бехтерев, А. А. Бодалев, Э. Ф. Зеер, А. В. Карпов, Н. В. Ключева, А. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Л. Н. Степанова.

Необходимые коммуникативные компетенции в сфере коммуникации («гибкие» навыки, «мягкие» навыки) были востребованы во все времена. Само понятие «soft skills» вошло в употребление в конце девяностых годов с понятием «бизнес-среда». А начало исследований в области гибких навыков положено в США и приходится на шестидесятые годы двадцатого столетия. В большом количестве исследований, проведенных зарубежными авторами, под гибкими навыками подразумевались личностные качества, благодаря которым повышается эффективность, производительность труда в любой сфере бизнеса.

Ряд аналитических исследований по проблеме формирования гибких навыков коммуникации у студентов технического направления опубликован как зарубежными, так и российскими авторами, которые изучают ключевые компоненты soft skills для выпускников инженерных специальностей различных отраслей.

Психологический аспект soft skills является предметом интереса ряда зарубежных исследователей (D. Almog, A. Asperin, R. Athayde, H. Chassidim, E. Cranfield, F. Fernandez, A. Fixsen).

В своих работах авторы [1, 2] приводят доводы о коммуникации, межличностном общении, аналитических навыках, об умении работать как в команде, так и самостоятельно, организаторских способностях, о способности к адаптации и изменениям. Среди soft skills выделяют добросовестность, инициативу, социальные навыки, управляемость и целеустремленность. В исследовании в области инженерных управленческих компетенций (в опросе приняли участие более 100 инженеров) предпочтение отдается коммуникативным навыкам личности, умению планировать свою и проектную деятельность [3].

К проблеме изучения формирования гибких навыков коммуникации обращаются многие исследователи академического сообщества российской высшей школы (Е. Ю. Амчиславская, Т. Н. Ануфриева, Л. Р. Ахмадеева, П. И. Вермишова, А. Г. Воронина, О. Б. Ганпанцурова, А. П. Исаев, Е. В. Касьянова, Л. В. Оренбургова, О. Я. Пономарева, Л. К. Раицкая, Л. К. Сальная, А. Э. Цымбалюк, Е. В. Чанкова и др.).

Так, О. А. Воронина, А. Г. Габова, Е. Е. Строцкая вопрос формирования гибких навыков студенческой молодежи в IT-сфере напрямую связывают с фактором национальной безопасности и считают, что soft skills «играют первостепенную роль в обеспечении защиты личности, общества и государства от вызовов и угроз в сфере информационной безопасности» [4, с. 146–147].

В своей работе Т. Н. Ануфриева рассматривает гибкие навыки как феномен в системе компетентного подхода в высшем техническом образовании и делает вывод, что к списку гибких навыков, «который каждый будущий инженер должен получить в стенах вуза», необходимо отнести критическое мышление, работу в команде (предполагает лидерство) и коммуникацию [5, с. 169–171].

По результатам исследования А. П. Исаева и А. В. Плотникова, лидирующие позиции среди формулировок мягких навыков инженерных специальностей, предложенных участниками опроса, заняли способность к сотрудничеству и командной работе, гибкость и креативность мышления, организованность и ответственность [6, с. 69].

В статье «Главные soft skills для айтишников: подборка гибких навыков от разработчиц» известные в социальных сетях разработчицы ведущим гибким навыком специалиста IT-сферы называют эмпатию («программисты должны уметь сопереживать») как обязательную составляющую эмоционального интеллекта, помогающую «эффективно взаимодействовать с людьми, испытывать меньше стресса, предотвращать выгорание в команде и не забывать при этом о потребностях своих пользователей» [7].

Результаты самооценки студентами перечня «мягких навыков» в исследовании Л. В. Бондаревой, Т. В. Потемкиной, Г. С. Сауленбековой выявили: «коммуникативные навыки, умение работать в команде, умение адаптироваться и быть более гибким, умение действовать в режиме многозадачности» [8, с. 64].

По мнению Е. В. Касьяновой, гибкие навыки будущего IT-инженера являются совокупностью универсальных компетенций и связаны с «поиском и анализом информации, командной проектной работой, осуществлением деловой коммуникации, стремлением к самоорганизации и саморазвитию» [9, с. 14].

Задачи по реализации учебной программы факультативных занятий «В мире техники и технологий: выбираем инженерную профессию» для X–XI классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования Республики Беларусь, предполагают развивать познавательную и творческую активность, инициативность, ответственность за свои действия, организованность, предприимчивость, стремление к саморазвитию и самореализации, а также навыки осуществления коммуникации, умения работы с информацией; формирования основ 4К-компетенций (критическое мышление, креативное мышление, коммуникация, кооперация) [10].

Проведенный теоретический анализ исследований в области компонентов гибких навыков как зарубежной, так и отечественной литературы и, в частности гибких навыков коммуникации у представителей технического профиля, позволил нам выделить составляющие, необходимые для студентов технических специальностей: коммуникативную толерантность как одну из значимых гибких качеств в подготовке профессионально зрелой личности; ригидность; эмоциональный интеллект; когнитивную гибкость; эмоциональную креативность.

Сводная таблица изучения гибких навыков коммуникации у студентов технических специальностей (трактовка различными авторами, содержание гибких навыков и методики изучения) в психологической науке представлена в таблице.

Таблица

Понятие «гибкие навыки коммуникации» в психологической науке (применительно к техническим специальностям)

Гибкие навыки коммуникации	Авторы	Содержание гибких навыков коммуникации	Методики изучения гибких навыков коммуникации
Коммуникативная толерантность	А. Г. Асмолов, Г. А. Андреева, Т. Н. Ануфриева, А. А. Бодалев, Е. А. Балданова, В. В. Бойко, О. А. Виноградова, А. Г. Воронина,	Высокий уровень коммуникативных навыков, ответственность за свои поступки, ощущение собственной безопас-	Методика диагностики общей коммуникативной толерантности личности В. В. Бойко

Гибкие навыки коммуникации	Авторы	Содержание гибких навыков коммуникации	Методики изучения гибких навыков коммуникации
	Н. И. Габова, А. П. Исаев, Е. В. Касьянова, Е. Ю. Клепцова, Г. Крайг, А. Н. Леонтьев, А. В. Плотников, Е. Е. Строцкая, А. Л. Темницкий, Г. Тард, Д. Уотсон, Н. В. Мольденгауэр, Д. Мид, У. Джемс, Faheem Ahmed, Luiz Fernando Capretz, Y. Y. Ling	ности (направленность на адаптацию)	
Ригидность	Э. В. Галажинский, Г. В. Залевский	Невозможность личности адаптироваться к новым условиям, выраженная в стереотипизации мышления, низком уровне эмоционального включения, субъективном контроле (направленность на дезадаптацию)	Методика измерения ригидности личности Г. Айзенка
Эмоциональный интеллект	И. Н. Андреева, Э. Торндайк, Г. Гарднер, П. Сэловей, Д. Майер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, В. А. Лабунская, Д. В. Люсин, Д. В. Ушаков	Возможность оценивать обстановку, понимать собственные эмоции и контролировать их, правильно реагировать на конкретную ситуацию и принимать решения (направленность на себя)	Методика Д. В. Люсина по изучению показателей эмоционального интеллекта
Когнитивная флексибельность	Г. В. Залевский, С. С. Кургинян, А. П. Мерсиянова, Е. Ю. Осаволук, А. Н. Певнева	Способность личности к высокой изменчивости, умению менять способы действия в соответствии с динамичностью жизни (направленность на внешний мир)	Методика изучения когнитивной флексибельности Денниса и Вандер Вала (в адаптации Е. Ю. Осаволук и С. С. Кургинян)
Эмоциональная креативность	И. Н. Андреева, Т. Н. Березина, Е. А. Валуева, Р. Н. Терещенко,	Независимость суждений, терпимость к неопределенности,	Методика измерения эмоциональной креативности Дж. Эйв-

Гибкие навыки коммуникации	Авторы	Содержание гибких навыков коммуникации	Методики изучения гибких навыков коммуникации
		стремление к высокой исполнительности, направленность на высокий профессионализм, новизну эмоциональных реакций (направленность на генерирование новых эмоций)	рилла (в адаптации Е. А. Валуевой).

Эмпирическое исследование уровня сформированности гибких навыков коммуникации у студентов технических специальностей проводилось в соответствии с отобранными методиками.

Методика диагностики общей коммуникативной толерантности, предложенная В. В. Бойко, позволяет диагностировать толерантные и интолерантные установки личности, проявляющиеся в процессе общения:

- неумение или нежелание понять или принять индивидуальные особенности других людей;
- использование себя в качестве эталона при оценках других;
- категоричность или консерватизм в оценках людей, связанная с недостаточностью гибкости и широты кругозора;
- неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров;
- желание переделать, перевоспитать, изменить своего собеседника;
- неумение прощать другому его ошибки, неловкость, нечаянно причиненные неприятности;
- нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался партнер по общению (болезнь, усталость, отсутствие настроения) и др.

Для статистического анализа результатов исследования был применен метод вычленения уровней выраженности сформированности показателей коммуникативной толерантности: 1–45 баллов – высокая степень толерантности, 45–85 баллов – средняя степень толерантности, 85–125 – низкая степень толерантности, 125–135 – полное неприятие окружающих.

Методика Айзенка направлена на измерение уровня ригидности личности, т. е. умения личности перестроить восприятие и представления в изменившейся ситуации. Уровни ригидности зависят от совокупности личностных особенностей субъекта, характера среды взаимодействия, степени сложности стоящих перед ним задач и их привлекательности для него, наличия опасности, стимуляции и позволяют отнести испытуемого к одной из трех групп:

- характерна легкая переключаемость с одной задачи на другую;
- средний уровень ригидности;
- сильно выраженная ригидность.

Методика Д. В. Люсина для изучения показателей эмоционального интеллекта трактует эмоциональный интеллект как способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими. Данная методика представлена пятью субшкалами, которые объединяются в четыре шкалы более общего порядка и предполагают способность:

- понимать эмоции других людей и управлять ими;
- понимать собственные эмоции и управлять ими;
- управлять эмоциями как тенденцией к управлению своими и чужими эмоциями;
- понимать эмоциональное состояние человека по внешним проявлениям эмоций и/или интуитивно;
- проявлять чуткость к внутренним состояниям окружающих;
- вызывать у окружающих разные эмоции, при необходимости прибегая к манипулированию людьми;
- распознавать идентификацию эмоций, понимать причины, уметь вербально их описать;
- управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные;
- контроля экспрессии как тенденции контролировать внешние проявления своих эмоций.

Методика когнитивной флексибельности Денниса и Вандер Вала (в адаптации Е. Ю. Осаволук и С. С. Кургинян) позволяет установить способность личности давать альтернативные объяснения непредвиденной ситуации и проектировать нетрадиционные решения; рассмотреть способность личности воспринимать сложные ситуации как контролируемые. Методика включает две шкалы: «альтернативы» и «контроль»:

- «альтернатива» направлена на изучение способности индивида предлагать множество вариантов разрешения спорных, непосильных ситуаций; уметь давать объяснения возникшим обстоятельствам и поведению людей в инцидентах;
- «контроль» измеряет способность индивида воспринимать непредвиденные обстоятельства как контролируемые.

Опросник J. Averill для изучения уровня эмоциональной креативности (в адаптации Е. А. Валуевой) представлен тремя шкалами и направлен на выявление трех компонентов:

- «готовность» указывает на уровень индивида понимать и оценивать свои эмоциональные переживания с учетом уже имеющегося пережитого эмоционального опыта;
- «новизна» предполагает изучение уровня способности индивида переживать еще не известные ранее, трудно поддающиеся описанию эмоции;

- «эффективность/аутентичность» определяет степень искренности при выражении своих эмоций; способности индивида совмещать выражаемые эмоции с личным благополучием.

В исследовании сформированности гибких навыков коммуникации приняли участие студенты первого курса технических специальностей Белорусского государственного технологического университета ($n = 146$), 95 юношей и 51 девушка в возрасте 17–18 лет.

Результаты проведенного исследования показали, что в целом студенты первого курса продемонстрировали достаточный уровень коммуникативной толерантности. Для 130 студентов исследуемой выборки (89 %) характерна высокая коммуникативная толерантность, для 16 респондентов (11 %) – выше среднего. При этом студенты в различных ситуациях могут проявлять сочетание как толерантного, так и интолерантного поведения. При определенных ситуациях могут стремиться как к установлению дружелюбных контактов, так и подходить к оценке собеседника с точки зрения собственных убеждений, стараясь подогнать его под себя. Следовательно, одной из главных задач формирования гибких навыков коммуникации у обучающихся будет создание условий для саморазвития и самосовершенствования, актуализация и развитие качеств личности, готовой к общению и взаимодействию с окружающими независимо от их индивидуальных особенностей. К тому же 98 респондентов (67 %) продемонстрировали высокий уровень ригидности, которая проявляется в неподатливости изменениям, вводимым новациям, слабой переключаемости с одного вида работы на другой. Такие студенты зависимы от окружающих, как правило, лишены чувства юмора, испытывают трудности в принятии самостоятельных решений; им требуется время для вхождения в беседу и интеграции к новому коллективу, что может затянуть процесс адаптации к условиям обучения.

Изучение особенностей эмоционального интеллекта и когнитивной флексибельности у студентов технических специальностей демонстрируют недостаточную сформированность у респондентов обоих полов 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, специалистов технических профессий, выявлена неспособность на должном уровне воспринимать сложившиеся ситуации как контролируемые [11, с. 289].

Полученный в ходе изучения средний показатель эмоциональной креативности у исследуемой группы составил 103 балла (при $\max = 150$). Это значит, что исследуемая группа обучающихся не готова в должной мере при оценке своих эмоциональных переживаний использовать уже имеющийся пережитый эмоциональный опыт. Студентам не всегда хватает способностей пережить ранее не известные эмоции, выразить степень их искренности, оставаясь при этом в состоянии эмоционального равновесия.

Как видим, результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования представляют интерес для построения модели формирования гибких навыков коммуникации у студентов технических специальностей. Эта модель должна быть ориентирована на совершенствование коммуникативной толерантности, эмоционального интеллекта, способности адекватного реагирования на конкретную ситуацию и принятие решения в ситуации неопределенности, стремления к высокой эффективности, что будет способствовать успешной адаптации к новым условиям, готовности к совместной работе, умению устанавливать межличностные контакты в профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. *Flynn, K.* Ideal skills for European food scientists and technologists: Identifying the most desired knowledge, skills and competencies / K. Flynn, E. Wahnström. – URL: <https://www.semanticscholar.org/author/K.-Flynn/152144544> (date of access: 16.08.2023).

2. *Yean, Yng Ling's.* Model for Predicting Performance of Architects and Engineers / Yng Ling's Yean. – URL: https://www.researchgate.net/publication/245283459_Model_for_Predicting_Performance_of_Architects_and_Engineers (date of access: 23.08.2023).

3. *Pons, D. J.* Relative importance of professional practice and engineering management competencies / D. J. Pons. – URL: https://www.researchgate.net/publication/245283459_Model_for_Predicting_Performance_of_Architects_and_Engineers (date of access: 23.08.2023).

4. *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.

5. *Ануфриева, Т. Н.* Феномен «гибкие навыки» в системе компетентного подхода в высшем техническом образовании / Т. Н. Ануфриева // Язык. Общество. Образование: сб. науч. тр. III Международной науч.-практ. конф. «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», Томск, 10–12 нояб. 2022 г. – Томск, 2022. – С. 167–172.

6. *Исаев, А. П.* Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля / А. П. Исаев, Л. В. Плотников // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 10. – С. 63–77.

7. *Уэнсел, Э.* Главные soft skills для айтишников: подборка гибких навыков от работодатчиц / Э. Уэнсел, Н. Давыдова. – URL: <https://bbbl.dev/articles/glavnye-soft-skills-dlya-aitishnikov-podborka-gibkih-navykov-ot-razrabotchits> (дата обращения: 23.08.2023).

8. *Бондарева, Л. В.* Влияние «мягких» навыков на готовность к самостоятельному трудоустройству: опыт самооценки будущих инженеров / Л. В. Бондарева, Т. В. Подемкина, Г. С. Саулембекова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 12. – С. 59–74.

9. *Касьянова, Е. В.* Развитие гибких навыков будущих ИТ-инженеров в условиях медиапроектной деятельности при обучении информационным технологиям: автореф. дис. ... канд. наук: 5.8.2 / Касьянова Елена Васильевна; Сибирский федеральный ун-т науки и технол. им. академика М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2024. – 24 с – URL: <https://www.dissertat.com/content/razvitie-gibkikh-navykov-budushchikh-it-inzhenerov-v-usloviyakh-mediaproektnoi-deyatelnosti/read> (дата обращения: 20.01.2025).

10. Об утверждении учебной программы факультативных занятий «В мире техники и технологий: выбираем инженерную профессию» для X–XI классов учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования: поста-

новление Министерства образования Респ. Беларусь от 19 июля 2024 г. №86 // ЭТАЛОН: информ.-поисковая система (дата обращения: 29.01.2025).

11. Шарко, И. А. Эмоциональный интеллект и когнитивная флексибельность у студентов технических специальностей / И. А. Шарко // Научные труды республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. / РИВШ; редкол.: В. А. Гайсенюк [и др.]. – Минск, 2024. – Выпуск 24. – С. 283–291.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

Т. Ю. Шлыкова

Белорусский государственный педагогический университет
им. М. Танка, Минск

Е. И. Бараева, Л. В. Василевская

Республиканский институт высшей школы, Минск

T. Shlykova

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk

Y. Baraeva, L. Vasileuskaya

National Institute for Higher Education, Minsk

УДК 159.913:613.86

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT IN THE STRUCTURE OF PSYCHOCORRECTION OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF TEACHING STAFF

В статье представлено эмоциональное выгорание как одно из проявлений профессиональной деформации. Проведен анализ теоретических и практико-ориентированных исследований по вопросам эмоционального выгорания и профессиональной деформации педагогических работников. Изложены подходы к предупреждению эмоционального выгорания в структуре психокоррекции профессиональной деформации. Описана программа психокоррекции профессиональной деформации педагогических работников.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; профессиональная деформация; психокоррекция; педагогическая деятельность; симптомы выгорания; педагогические работники.

Emotional burnout as one of the manifestations of professional deformation is presented. The analysis of theoretical and practice-oriented research on the issues of emotional burnout and professional deformation of teaching staff is carried out. Approaches to the prevention of emotional burnout in the structure of psychocorrection of professional deformation of teachers

and psychologists are described. The program of psychocorrection of professional deformation of teaching staff is described.

Keywords: emotional burnout; professional deformation; psychocorrection; pedagogical activity; symptoms of burnout; teaching staff.

Эмоциональное выгорание является предметом научного изучения довольно продолжительное время. История обращения к данному феномену берет начало с исследования Дж. Фрейденберга. К настоящему времени в многочисленных работах описаны схожие симптомы у специалистов, профессиональная деятельность которых предполагает постоянное активное взаимодействие с другими людьми, в их числе – преимущественно педагогические работники учреждений общего среднего и высшего образования.

Важнейшим объединяющим условием работы педагогических работников является специфика проблем, связанных с единым профессиональным типом личности. В профессиях типа «человек – человек» происходит взаимодействие со специфическим объектом труда в условиях множества стрессогенных факторов. Это не только внешние, но и внутренние факторы, а именно: недостаточная готовность работников выбирать и реализовывать оптимальные стратегии преодоления и профилактики своего функционального состояния в постоянно изменяющихся условиях деятельности, а также в период восстановления работоспособности.

Е. А. Климов ввел понятие «эргатическая (трудовая) функция», суть которой «в снижении степени неопределенности взаимосвязей между элементами эргатической системы» [5, с. 49–57]. Эргатическая система включает в себя субъект труда. В профессиях типа «человек – человек», предполагающих множественные человеческие контакты (к этой категории, несомненно, относятся педагогические работники), внутренние проблемы и переживания наиболее выражены.

Профессионализация мировоззрения обеспечивает не только его глубину, но и узор восприятия и понимания окружающего мира. В процессе профессионального становления личности между профессией и личностью происходит взаимодействие, в результате которого изменяется личность специалиста, наблюдаются профессиональные деструкции. Этот феномен имеет название профессиональной деформации.

Профессиональная деформация личности может отличаться по своей модальности – носить положительный или отрицательный характер. Так, благотворное воспитывающее влияние профессии на личность проявляется в формировании у работника позитивного, ответственного отношения к труду, в накоплении им опыта деятельности, в навыках, умениях, в углублении интересов, в творчестве и т. п. Вследствие чего педагог, например, очень тонко может замечать признаки способностей и одаренности личности обучающегося, идентифицировать педагогическую запущенность от умственной отсталости и др. Отрицательные же изменения в личности педагогических работников под влиянием их профессиональной роли могут

проявляться в менторском, поучающем тоне; стремлении перевоспитывать, рассматривая себя при этом в качестве эталона; позиции превосходства над обучающимися, которые начинают восприниматься как объекты педагогического воздействия. Профессиональные деструкции нередко связаны с репродуктивным характером работы, что приводит к таким последствиям, как снижение производительности труда, ухудшение взаимоотношений с обучающимися, коллегами и руководством, усложнение социальных контактов, проблемы в личной жизни и неудовлетворенность ее построением.

Эмоциональное выгорание является следствием поступательно развивающейся профессиональной деформации, приращения профессиональных деструкций.

Анализ подобных деструкций Э. Ф. Зеер [4, с. 159–169] проводит на примере педагогической деятельности. Исследователь выделяет такие деструкции, как педагогическая агрессия, педагогический конформизм, социальное лицемерие и др. Приращение деструкций происходит постепенно и в результате самооценивания определяется как «достижения» в личностном развитии. Это проявляется, например, в оценке своей доминантности над собеседником как признаком проявления «силы своего характера». Подобная ситуация рождает противоречия: с одной стороны, субъект педагогической деятельности вдохновлен своим умением доминировать над другими людьми, а с другой – испытывает дискомфорт, так как окружающие не хотят развивать с ним профессиональные и личные отношения. Это может положить начало для возникновения ощущений одиночества, пустоты и утраты смысла жизни. Таким образом, обращение к проблематике профессиональных деструкций при исследовании синдрома эмоционального выгорания представляется вполне оправданным.

В настоящее время вопросы изучения эмоционального выгорания в структуре психокоррекции профессиональной деформации работников учреждений образования становятся особо актуальными и связаны с проводимыми реформами в образовании, где одной из стратегических задач является повышение производительности труда педагогических работников. На практике это достижение возможно за счет внутренних резервов педагогических работников.

Синдром эмоционального выгорания связан с деструкцией всех психических сфер и выражается физическим истощением, нередко с нарушениями психосоматического характера различной степени тяжести [1, с. 4–14]. Его проявления многообразны: от усталости, истощения, утомления, вызванных собственной работой, до ощущения пустоты, бессмысленности жизни, отчаяния, пессимизма, депрессии и, в итоге, разочарования в своем профессиональном выборе. Изменениям у педагогических работников так же подвергается ценностно-смысловая сфера (кризис ценностей, внутриличностный конфликт, переживание одиночества, сильная зависимость от работы, обесценивание своих профессиональных идеалов). Именно эта

сфера исследована у педагогических работников недостаточно. В связи с этим актуальным становится вопрос и о проведении исследований, направленных на изучение экзистенциально-аксиологических предпосылок развития синдрома эмоционального выгорания, среди которых немаловажная роль отводится смысложизненным ориентациям.

Как известно, формируемое у педагога стремление к совершенству, ожидания от него во всем безупречности требует больших усилий, значительной энергии, что увеличивает риск возникновения истощения. Обладая такой личностной особенностью и не получая при этом «идеального» результата, педагог начинает испытывать стресс, что также формирует этот синдром. В числе факторов возникновения синдрома эмоционального выгорания педагога – постоянное переутомление и перенапряжение.

Педагогическая деятельность изначально предполагает значительную эмоциональную нагрузку в связи с большим количеством социальных контактов и значительной ответственностью. Педагог не может ограничиться сугубо образовательной задачей проведения учебных занятий. Современные требования к представителям педагогической деятельности включают необходимость осуществления личностного подхода к обучающимся посредством психолого-педагогического сопровождения в профессиональном и личностном развитии. Это предполагает воспитательную поддержку, сотрудничество с семьей обучающегося, осуществление коррекционной работы и т. д. Реализация этих функций обеспечивается эмпатией, коммуникативной толерантностью, социальным интеллектом педагога, сформированными навыками саморегуляции и другими профессионально важными качествами и умениями.

По результатам исследования [6, с. 47–49] среди учителей были выделены следующие доминирующие факторы, вызывающие синдром эмоционального выгорания: социальная оценка учителя (49 %), ролевые конфликты (48 %), высокая ответственность за выполнение своих профессиональных функций (48 %), отсутствие мотивированных учащихся (47 %), склонность к эмоциональной сдержанности (47 %), сверхурочная работа и высокая продолжительность рабочего дня (44 %), интенсивное переживание обстоятельств своей профессиональной деятельности (44 %). Доминирующими личностными факторами выступили: высокая личная ответственность (перфекционизм) – 67 %, а также идеализация и мечтательность (жертвенность, эмпатия) – 56 %.

В исследовании [2, с. 77–79] среди преподавателей учреждений высшего образования показано, что выгоранию в большей степени подвержены преподаватели женского пола и с увеличением стажа работы эти процессы приобретают более выраженную форму. Так, установлено, фазы выгорания у женщин: «напряжение» – 29 %, «резистенция» – 36,9 %, «истощение» – 29,2 %, а у мужчин – 21,1 %; 17,2 %; 25,2 % соответственно. Противостоять выгоранию, как отмечают преподаватели, им помогают такие личностные

ресурсы: у 52 % – это «эмоциональная устойчивость»; у 22 % – «мотивация развития собственной личности»; у 20 % – «конструктивные стратегии совладения со стрессом»; у 6 % – «этика педагогической деятельности». К проявлениям выгорания в деятельности и общении преподаватели отнесли: появления формального подхода к студентам, к самой работе вследствие эмоционального истощения; психосоматические недомогания; обесценивание значимости своих профессиональных достижений.

Педагогическая реальность требует от педагога постоянного саморазвития и личностного изменения, что обеспечивает нормальное функционирование психики.

Размышляя о содержании программы психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания у педагогических работников, следует учитывать два основных направления – традиционное и инновационное.

Первое включает следующие меры: осознание и осмысление педагогом профессиональной мотивации; регуляция эмоционального состояния через понимание и принятие всего репертуара собственных эмоций; актуализация ценности собственного физического и психологического здоровья; развитие навыков эффективной коммуникации; повышение уровня профессионального мастерства. Отдельно можно отметить – улучшение психологического климата в коллективе.

Групповые занятия чередуются с индивидуальными консультациями. Индивидуальное консультирование направлено на формирование у педагогов конструктивной установки в отношении психологического здоровья.

Установка на психологическое здоровье включает следующие убеждения: постоянная забота о себе; снижение уровня стресса; стремление к равновесию и гармонии, здоровому образу жизни; удовлетворение потребности в общении; умение отвлекаться от переживаний, связанных с работой; трансформация негативных убеждений, чувства отчаяния, утраты смысла и безнадежности.

Групповые и индивидуальные занятия содержат задачи по формированию естественных приемов регуляции организма: смех, улыбка, юмор; размышления о хорошем, приятном; различные движения, расслабление мышц, наблюдение за приятными явлениями и объектами; «купание» (мысленное) в солнечных лучах, вдыхание свежего воздуха, чтение стихов, отрывков литературных произведений, высказывание похвалы, комплиментов персонажу [6, с. 46].

В качестве инновационного направления можно выделить следующие элементы телесно-ориентированной практики: ознакомление с назначением соматического обучения; рефлексорная реакция тела на стресс на примере трех телесных рефлексов; телесно-ориентированная работа с различными группами мышц; управление мышцами; составление карты своего тела по Фельденкрайзу; освоение функции свободного естественного дыхания; работа с походкой.

Практическое применение соматического обучения (соматического подхода) состоит:

- в более эффективном управлении своим телом через телесные двигательные практики (танец, йога, пилатес, спорт и т. д.), а также сформированные и используемые в повседневной жизни (осанка, походка, координация, гармония движений в теле, повышение чувствительности ощущений и чувственности);
- избавлении от хронических мышечных зажимов, вызванных повседневным стрессом;
- расширении своих двигательных и пластических возможностей;
- умении расслабляться;
- становлении самореализующейся личности путем позиционирования себя через тело, возвращая ему обаяния;
- в личностном росте через осознание своей телесности, в физическом и эмоциональном раскрепощении;
- самовыражении и раскрытии своего творческого потенциала.

Поступательно развивающаяся профессиональная деформация и приращение профессиональных деструкций педагогических работников способствуют выраженному проявлению признаков эмоционального выгорания и осложняют реализацию профилактических мероприятий, направленных на предупреждение и преодоление негативных эмоционально-волевых и мотивационных состояний. Своевременная психолого-педагогическая помощь по профилактике эмоционального выгорания в отношении педагогических работников существенно улучшит их психологическое состояние и позволит достичь желаемого психокоррекционного результата по преодолению профессиональной деформации.

Особенностью программы мероприятий психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания в структуре психокоррекции профессиональной деформации является гибкость в применении с учетом особенностей контингента педагогических работников и положительная динамика личности каждого специалиста.

Список использованных источников

1. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций / Бойко В. В. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург: Питер, 2004.

2. *Василевская, Л. В.* Синдром эмоционального выгорания в структуре профессиональной деформации личности педагога / Л. В. Василевская, Е. И. Бараева // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. В 3 ч. Вып. 21, ч. 4 / под ред. В.А. Гайсенка. – Минск: РИВШ, 2021. – С. 73–79.

3. *Водопьянова, Н. Е.* Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н. Е. Водопьянова // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2010. – 498 с.

4. *Зеер, Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: УГППУ, 1997.

5. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – Москва: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998.

6. Мурафа, С. В. Исследование причин эмоционального выгорания учителя географии / С. В. Мурафа, Н. Ю. Дьячина // География и экология в школе XXI века. – 2022. – № 1. – С. 45–49.

7. Плавник, Н. К. Эмоциональное выгорание у подростков / Н. К. Плавник // Народная асвета. – 2023. – № 3. – С. 88–92.

(Дата подачи: 27.02.2025 г.)

И. М. Якжжик

Городская клиническая больница № 11, Минск

I. Yakzhik

11 City Clinical Hospital, Minsk

УДК 159.91:74.579.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА-АФАЗИОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE WORK OF APHASIOLOGICAL IN THE CONTEXT OF ADDITIONAL EDUCATION

Статья посвящена одному из наиболее серьезных речевых нарушений афазии у взрослых. Нарушения речи являются вторым по значимости дефектом (после двигательных расстройств) у больных, перенесших инсульт. Показана роль логопеда в общении врачей и пациентов с поражением головного мозга. Индивидуальный подход к оказанию логопедической помощи пациентам в отделении существенно повышает эффективность реабилитации.

Ключевые слова: нарушения речи; логопедическая помощь; афазия; индивидуальный подход; алгоритм дефектологической помощи.

The article is devoted to one of the most serious speech disturbances of adults aphasia. Speech problems are the second most significant defect (after movement disorders) in patients suffering from stroke. A clinical example shows the role of a speech therapist in communication between doctors and patients with severe brain damage. An individual approach to the provision of speech therapy to patients in intensive care units significantly increases the effectiveness of rehabilitation.

Keywords: speech disturbances; speech therapy; aphasia; individual approach; algorithm-speech therapy.

В системе здравоохранения на основании приказа Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 06.03.2018 № 203 «О мерах по дальнейшему совершенствованию коррекционно-педагогической помощи пациентам в учреждении здравоохранения» и в целях совершенствования

организации коррекционно-педагогической помощи лицам с нарушениями речи, голоса слуха и повышения ее качества утверждены инструкции об оказании такого вида помощи. Сохраняется актуальным вопрос оказания качественной, преемственной, перспективно-мультидисциплинарной (логопедической, психологической, медицинской) помощи взрослому населению в Республике Беларусь.

Проблемы восстановительного обучения, психолого-педагогического сопровождения пациентов отражены в работах современных белорусских, российских педагогов в рамках медицинской педагогики (Н. А. Березовской, Е. Ф. Святской, Т. М. Ходаковской, М. В. Афанасьева, Е. Ю. Васильевой, Л. Н. Лаптевой, Е. И. Рублевской и др.). Вместе с тем восстановительное обучение больных афазией задолго фундаментализировали всемирно известные ученые П. Брока, К. Вернике, А. Р. Лурия, И. П. Павлов, Н. А. Бернштейн, П. К. Анохин, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, Э. С. Бейн, Т. Г. Визель, Н. И. Жинкина, Л. С. Цветкова, В. М. Шкловский и др. В практике применения современной афазиологии знания о принципах структуры функциональной организации психических процессов, их механизмах, речевых синдромах, возникающих при поражении отделов головного мозга, о некоторых способах преодоления расстройств речевой и других высших психических функций. И тем ни менее эти знания требуют систематизации и уточнения с позиции практического применения с обратной связью – теоретической систематизацией.

В широком смысле речь – это способность человека производить обмен информацией посредством высказываний. Патологии речевых отделов мозга достаточно условны: поражение височно-теменных отделов приводит к расстройствам понимания речи; при патологии лобных и теменных долей первично нарушается способность выражать свои мысли с помощью речевых высказываний. Последствиями инсультов являются патологии высших психических функций, речевые нарушения, психические расстройства. В результате наличия речевых и двигательных расстройств потенциально жизнь становится ограниченной в семейной, профессиональной, общественной сфере. После ряда мероприятий по спасению жизни пациент сталкивается с новыми, ограниченными возможностями жизнедеятельности, зачастую, нуждается в постоянном уходе. Следует отметить, что ведущим фактором в определении степени инвалидности является именно речевое нарушение. Коммуникативные ограничения делают пациента более инвалидизированным (Л. С. Цветкова, Ж. М. Глозман).

М. М. Щербакова [1; с. 15], говоря о нарушениях когнитивных функций (память, гнозис, речь, праксис, внимание, интеллект), указывает на важность качественной дифференциальной диагностики в точном определении первичности нарушения. При этом нужно учесть, что возможна обратимость афазии в ее чистом виде, что делает возможным прогноз положительной динамики при максимально быстром начале восстановительных

мероприятий. Вместе с тем многие ее формы затруднительны в работе и требуют от специалистов индивидуализации подхода, что, безусловно, возможно только при высоком уровне профессионализма и индивидуально-комплексного подхода к каждому пациенту. Кроме того, необходимо время на лонгитюдное исследование когнитивных нарушений. В динамике дифференциальная диагностика самая точная, ее непредсказуемость в практической деятельности могла бы стать предметом исследования.

Т. А. Доброхотова (в соавторстве Н. Н. Брагина, К. К. Карменян) указывает, что вариантов афазии значительно больше, чем на сегодня изучено. Причем многие из них не укладываются ни в одну из описанных принятых форм афазии. Самый простой пример – обязательность уточнения проявления левшества, не ограничивающееся учетом только леворукости [2; с. 77]. Полагаем, указанная специфичность и неоднородность подтверждает правильность подхода, сложившегося в реабилитационном отделении № 2 для неврологических больных УЗ «11 ГКБ» – диагностическую процедуру проходят все пациенты, вне зависимости от наличия первичных данных о повреждении (того или иного) головного мозга у поступившего пациента.

Работа логопеда-афазиолога в условиях стационара строится на комплексе, прежде всего, медицинских и педагогических знаний. Равно как и взаимодействие со всем медицинским персоналом обеспечивает точность, своевременность, результативность речевой помощи. Работа логопеда-афазиолога с пациентами отделения проводится по алгоритму, в котором выделим следующие этапы:

1. Предконсультирование / предконтакт / сбор анамнестических данных:

- изучение медицинской документации (история болезни, наличие сопутствующих заболеваний, изучение эпикризов о предыдущих госпитализациях, в том числе в иные клиники); разбор (в присутствии или без присутствия пациента в зависимости от его физического состояния) мультидисциплинарной бригадой. На этом этапе возможно и составление реабилитационного маршрута, планирование процедур, их последовательность и первоочередность;

- беседа с лечащим врачом (неврологический диагноз, прогноз реабилитационного потенциала и пр.). основополагающим решением как в назначениях, так и в реабилитационном маршруте сохраняется за лечащим врачом, ввиду этого все диагнозы, их коррекция, необходимость дифференциальной диагностики и прочее согласуются именно с ним;

- беседа с психологом: психологическая диагностика, когнитивный статус (наличие/отсутствие нарушений), психоэмоциональное состояние, мотивация к реабилитационным мероприятиям, прогноз реабилитационного потенциала. Ключевыми являются дифференциальная диагностика когнитивных нарушений (степени выраженности этих изменений), коррекция (возможность осуществлять коррекцию, сроки/прогноз) и консультация (как самого пациента, так и его родственников);

- беседа логопеда-афазиолога с близкими пациента при поступлении (характер протекания и сроки болезни, вопросы степени возможности социальной коммуникации, запрос на речевую работу (формулировка основных речевых проблем), ожидания от реабилитационных мероприятий, возможность участия в социо-медико-психо-педагогических, реабилитационных мероприятиях).

2. Установка контакта с пациентом:

- знакомство с пациентом: сбор анамнестических данных; характер протекания и сроки болезни, анализ степени социальной коммуникации (дезкоммуникации);

- прояснение предъявляемых речевых жалоб или констатация невозможности (некоторая, частичная, тотальная) предъявления жалоб ввиду речевых нарушений;

- анализ психоэмоционального состояния, характеризующего стабильность или подвижность эмоционально-психологической характеристики речи;

- характер установки на реабилитацию (мотивация к реабилитации вообще; дефектологическая – мотивация к восстановительному обучению).

3. Логопедическая диагностика. Определение характера и уровня речевого нарушения. Изучение нарушений других функций и соотношение речевых нарушений с иными, в частности, когнитивными функциями.

4. Логопедическое заключение. В ходе логопедического обследования, фиксируются степень возможности установки контакта, ориентирование во времени, пространстве, личности, ясность сознания. Предельно важной частью исследования является определение ведущего полушария (при невозможности оценки используется иной инструментарий). В логопедическом исследовании, а ранее (частично) – в неврологическом статусе, оценивается лицевая мускулатура, работа языка, тонус, глоточный рефлекс, саливация, строение зубного ряда.

Описание произносительной стороны речи производится с учетом специфики речевого дыхания, степени разборчивости речи, исследуется темп, ритм, голос и тембр. Экспрессивная функция речи зачастую требует динамического изучения (в разное время суток, после отдыха/после физических нагрузок и т. д.). Импрессивная функция речи помимо прямого изучения (в диагностической работе с дефектологом) зачастую требует дополнительного наблюдения в общении с иными лицами – с лечащим врачом, соседями по палате, медицинским персоналом во время физиопроцедур, родственниками во время посещения и т. д. Такой подход трудоемок, однако позволяет выявить все речевые нарушения, их специфику проявления и составить наиболее подходящую программу восстановительного обучения.

5. Разработка программы восстановительного обучения. Программа восстановительного обучения основана на общих правилах восстанови-

тельного обучения, однако имеет специфичность применения и должна обладать коррекционной гибкостью ввиду индивидуализации проявления тех или иных речевых нарушений.

6. Логопедическая работа. Курс реабилитации в стационаре составляет 26–28 календарных дней. Занятия с больными афазией проводятся ежедневно. В случаях тотальной афазии количество занятий в день может быть увеличено. Подобное же практикуется при наблюдении в динамике, при дифференциальной диагностике, а также с целью недопущения переутомления пациента. В процессе работы логопед-афазиолог не только фиксирует динамику, но корректирует программу восстановительного обучения.

7. Завершение логопедической работы. Во всех случаях коррекции степени нарушения речи – повторное логопедическое заключение. Пациент и его родственники получают рекомендации вне зависимости от степени нарушения, динамики восстановительного обучения.

8. Анализ эффективности реабилитационного обучения. Этот аспект имеет, прежде всего, практическое значение – динамика изменений качества речи каждого конкретного пациента, отсюда качество его социальной жизни. В совокупности – позволяет выявить и систематизировать общие положения исходя из количественных и качественных критериев.

В представленном алгоритме качественно использованы психологическая и социальная основа реабилитации.

Работа логопеда-афазиолога в условиях стационара строится на комплексе, прежде всего, медицинских и психолого-педагогических знаний.

В реабилитационном отделении пациенты находятся на второй, третьей стадии восстановления после болезни (как по временным характеристикам, так и по периодичности), некоторые из них направлены во второй, третий раз. Безусловно, эффективность напрямую зависит от начала реабилитационных мероприятий в наиболее раннем периоде: максимальное улучшение двигательных функций отмечается в первые шесть месяцев. Бытовые навыки и трудоспособность возможна в течение года. Что касается речевых функций, с момента развития ОНМК речевое восстановление зачастую требует не менее 2–3 лет [3, с. 4].

Следует понимать, речевое восстановление на практике имеет специфические особенности, равно как основными принципами реабилитации являются раннее начало, ее длительность и систематичность, этапность, комплексность и степень участия самого пациента. Именно поэтому важны психолого-педагогические знания в процессе работы не только с пациентом, но и с близкими. В практике школы больных афазией проводится не только работа с пациентами, но по запросу, и с родственниками. Стоит отметить низкую осведомленность населения и необходимость проведения просветительско-педагогической работы, поскольку специфичность речевого нарушения у взрослого требует специфичности подхода как в речевой реабилитации, так и в повседневной речи.

Таким образом, психолого-педагогические аспекты работы логопеда-афазиолога в условиях стационара должны быть построены по алгоритму, психологических и социальных основ реабилитации; встроены в комплекс медицинских и педагогических знаний, учитывая необходимость раннего вмешательства, длительность и систематичность, этапность, комплексность и степень участия (мотивации) в реабилитации самого пациента.

Ввиду специфики оказания психолого-педагогической помощи в стационарах реабилитационных отделений, значимым и до сих пор открытым остается вопрос обучения специалистов педагогического профиля, повышения квалификации, переподготовки педагогов (педагогов-психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов) и необходимость выстраивания системы взаимодействия педагогической и медицинской науки в широком смысле. С этой целью необходим комплексный подход к обучению специалистов для работы в условиях стационара, оказания реабилитационной помощи больным. От высшей школы требуется создание новых систем дополнительного образования, повышения квалификации, переподготовки для решения поставленных задач.

Список использованных источников

1. *Щербакова, М. М.* Когнитивные нарушения и их реабилитация в неврологической клинике (психологический подход) / М. М. Щербакова. – Москва: Секачев В., 2021. – 228 с.
2. *Доброхотова, Т. А.* Нейропсихиатрия / Т. А. Доброхотова. – 2-е изд. – Москва: БИНОМ, 2014. – 304 с.
3. *Щербакова М. М.* Программы восстановления дизартрий у больных с последствиями инсульта / М. М. Щербакова. – Москва: Секачев В., 2022. – 52 с.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

Ян Иминь

Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Минск

Yang Yimin

Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk

УДК 159.9

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

CAREER ORIENTATIONS AND PERSONALITY TRAITS OF CHINESE STUDENTS

В статье на базе социально-когнитивной теории карьерного развития и реципрокного детерминизма А. Бандуры карьерное поведение человека рассматривается как результат взаимодействия и взаимоизменения личностных факторов и профессиональной

среды. Обнаружены взаимосвязи черт личности и карьерных ориентаций китайских студентов. Установлены возрастные различия карьерных ориентаций и структуры личности китайских студентов. Чем старше возраст китайских обучающихся, тем больше выражены показатели добросовестности и доброжелательности, предпочтения стабильной работы с ориентацией на сотрудничество с коллегами и добросовестным выполнением своих функций.

Ключевые слова: карьерное развитие; реципрокный детерминизм; карьерные ориентации; черты личности; возраст.

In an article based on the socio-cognitive theory of career development and reciprocal determinism of A. Bandura, a person's career behavior is considered as a result of interaction and mutual change of personal factors and the professional environment. Relationships of personality traits and career orientations of Chinese students have been discovered. Age differences in career orientations and personality structures of Chinese students have been established. The older the age of Chinese students, the more expressed are indicators of conscientiousness and benevolence, preferences for stable work with a focus on cooperation with colleagues and conscientious performance of their functions.

Keywords: career development; reciprocal determinism; career orientations; personality traits; age.

Теоретический анализ исследований карьеры и карьерных ориентаций личности раскрывает динамику исследовательского фокуса: первоначально теории конструировались вокруг соответствия профессионально-значимых качеств личности и содержания профессии. Так, в теориях Ф. Парсонса, Е. А. Климова осуществлялся поиск диагностических критериев профессионально-значимых черт и факторов. Затем в зоне внимания оказывается адаптация к профессиональной (организационной) среде (теория профессиональных типов личности в рабочей среде Дж. Л. Холланда). Следующим шагом становится изучение этапов и стадий профессионального выбора и процесса развития карьеры (теория карьерного развития Д. Сьюпора, теория исключений и компромисса Л. Готтфредсон) [1].

Накопленный теоретико-эмпирический потенциал исследований содержания и процесса развития карьеры позволил перенести акцент на роль познания в процессе карьерного развития личности (социально-когнитивная теория карьеры Р. Лэнга и С. Брауна) [2]. Социально-когнитивная теория карьеры базируется на теории социального научения А. Бандуры и развивает положение о реципрокном детерминизме карьерного развития личности. В соответствии с реципрокным детерминизмом, карьерное поведение человека есть результат взаимодействия личностных факторов, включая когнитивные способности, явлений окружающей профессиональной среды и действия по управлению карьерой самого человека [3].

В исследовании приняли участие 200 китайских студентов (117 мужчин и 83 женщины) системы высшего образования Белорусского государственного университета и Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка.

В качестве диагностического инструментария мы использовали китайскую версию тест-опросника «Большая пятерка» (5PFQ) Р. МакКрая и П. Коста, тест-опросника «Определение профессионального типа личности» Дж. Голланда и методики «Якоря карьеры» Э. Шейна [4–7].

1. Тест-опросник «Большая пятерка» (5PFQ) Р. МакКрая и П. Коста основан на пятифакторной модели личности (модель OCEAN), которая описывает структуру личности в контексте пяти независимых черт (диспозиций) личности: открытости новому опыту (O), добросовестности (C), экстраверсии (E), доброжелательности (A) и нейротизма (N).

2. Опросник «Определение профессионального типа личности» Дж. Голланда. Методика базируется на теоретической модели Дж. Голланда шести профессиональных типов личности (RIASEC): реалистичный (R), интеллектуальный (I), артистичный (A), социальный (S), предприимчивый (E) и конвенциональный (C).

3. Методика «Якоря карьеры» Э. Шейна. В якорной модели профессиональных ориентаций Э. Х. Шейна процесс нахождения личностью в профессиональной деятельности якорей карьеры, релевантных собственным потребностям, ценностям и способностями определен как движущая сила карьеры. Э. Х. Шейн выделил восемь якорей карьеры: профессиональная компетентность (TF); менеджмент (GM); автономия/независимость (AU), стабильность места работы и стабильность места проживания (SE), предпринимательство (EC), служение (SV), вызов (CN) и интеграция стилей жизни (LS).

В результате было обнаружено, что в структуре личности китайских студентов доминирует экстраверсия (35,59), добросовестность (35,16) и открытость новому опыту (35,01). Китайских обучающихся характеризует энтузиазм, общительность, решительность, активность, стремление к риску и оптимизм. Они компетентны, организованны и обязательны, им присуща самодисциплина и сдержанность. Китайские студенты открыты новому опыту благодаря таким чертам личности как образность, эстетичность, эмоциональная насыщенность, любознательность, креативность и интеллект (таблица 1).

Таблица 1

Показатели черт личности китайских студентов (n = 200)

Черта личности	m	min	max	Std. dev.
(O) открытость новому опыту	35,01	26	45	3,97
(C) добросовестность	35,16	28	46	3,48
(E) экстраверсия	35,59	27	49	4,49
(A) доброжелательность	33,42	22	46	3,68
(N) нейротизм	33,38	24	46	4,80

В меньшей степени китайских студентов характеризует доброжелательность (33,42) и нейротизм (33,38). Они не склонны проявлять доверчивость,

альтруизм, прямолинейность, уступчивость, скромность и эмпатию. Также китайским студентам не свойственны черты, затрудняющие баланс эмоций, такие как тревожность, враждебность, подавленность, застенчивость, импульсивность, уязвимость, у них присутствует способность поддерживать эмоциональную стабильность личности.

Результаты исследования карьерных ориентаций по опросникам Э. Шейна и Дж. Голланда представлены в таблице 2.

При помощи методики Э. Шейна установлено, что у студентов более выражены такие карьерные ориентации, как профессиональная компетентность (24,43), интеграция стилей жизни (24,15) и автономия/независимость (24,14); напротив, более низкие значения они имеют по шкалам вызов (16,43) и предпринимательство (15,77). По опроснику Дж. Голланда у китайских студентов доминируют интеллектуальный (10,28) и артистичный (9,99) профессиональные типы личности, наименее представлены реалистичный (9,02) и предприимчивый (7,30) тип.

Таблица 2

Показатели карьерных ориентаций китайских студентов (n = 200)

Шкала	m	min	max	Std. dev.
Методики «Якоря карьеры» Э. Шейна				
(TF) профессиональная компетентность	24,43	10	42	8,80
(GM) менеджмент	16,51	6	41	7,16
(AU) автономия/независимость	24,14	10	42	7,32
(SE) стабильность	22,29	9	42	7,32
(EC) предпринимательство	15,77	10	41	4,99
(SV) служение	20,21	8	41	7,01
(CN) вызов	16,43	9	42	6,31
(LS) интеграция стилей жизни	24,15	11	42	5,88
Опросник «Определение профессионального типа личности» Дж. Голланда				
(R) реалистичный	9,02	4	15	2,31
(I) интеллектуальный	10,28	3	15	2,73
(A) артистичный	9,99	5	15	2,49
(S) социальный	9,68	5	15	2,26
(E) предприимчивый	7,30	3	15	2,80
(C) конвенциональный	9,50	4	15	2,14

Корреляционный анализ показал (коэффициент корреляции Спирмена), что карьерная ориентация на профессиональную компетентность характерна для интеллектуального ($R = 0,72$, $p < 0,01$), реалистичного ($R = 0,34$, $p < 0,01$) и конвенционального ($R = 0,15$, $p < 0,01$) профессиональных типов личности. Обратные корреляции обнаружены с артистичным ($R = -0,28$, $p < 0,01$) и социальным ($R = -0,18$, $p < 0,01$) профессиональными типами личности. Интеграция стилей жизни присутствует у артистичного ($R = 0,14$, $p < 0,01$), социального ($R = 0,27$, $p < 0,01$) и конвенционального ($R = 0,24$,

$p < 0,01$) профессиональных типов личности. Предприимчивый профессиональный тип личности не ориентируется на данную карьерную ориентацию ($R = -0,14$, $p < 0,01$). Ориентация на автономию и независимость характерна для артистического типа личности ($R = 0,48$, $p < 0,01$) и не представляет интереса для социального ($R = -0,29$, $p < 0,01$) и конвенционального ($R = -0,20$, $p < 0,01$) типов личности.

В результате конфирматорного факторного анализа была получена матрица, включающая 5 факторов, в совокупности объясняющих 60 % общей дисперсии. По переменной с наибольшей нагрузкой факторы могут иметь следующие наименования: F1 «Предприимчивый», F2 «Профессиональная компетентность», F3 «Социальный», F4 «Артистичный» и F5 «Стабильность» (таблица 3). Системообразующими шкалами факторов являются три профессиональных типа личности по Дж. Голланду – предприимчивый, артистичный и социальный и два якоря карьеры по Э. Шейну – профессиональная компетентность и стабильность.

Таблица 3

Матрица карьерных факторов

Переменные	F1	F2	F3	F4	F5
возраст					0,41
(O) открытость новому опыту		0,43	-0,29	0,30	
(C) добросовестность					0,48
(E) экстраверсия	0,69				
(A) доброжелательность			0,38	0,39	
(N) нейротизм				-0,73	
(TF) профессиональная компетентность		0,84			
(GM) менеджмент	0,58				
(AU) автономия/независимость				-0,68	
(SE) стабильность					0,84
(EC) предпринимательство	0,77				
(SV) служение			0,77		
(CN) вызов	0,68				
(LS) интеграция стилей жизни			0,38		
(R) реалистичный		0,49			
(I) интеллектуальный		0,82			
(A) артистичный				-0,75	
(S) социальный			0,80		
(E) предприимчивый	0,87				
(C) конвенциональный					0,69
% общей дисперсии	15,99	11,59	10,92	10,77	10,00

Первый фактор «Предприимчивый» содержит пять переменных и объясняет 15,99 % общей дисперсии. Показатель предприимчивый относится к профессиональным типам личности Дж. Голланда (0,87) и наиболее тесно

связан с тремя карьерными ориентациями предпринимательство (0,77), вывоз (0,68) и менеджмент (0,58) и чертой личности экстраверсией (0,69).

Второй фактор «Профессиональная компетентность» включает четыре переменные и объясняет 11,59 % общей дисперсии. В качестве его системообразующего фактора можно рассматривать диадой профессиональная компетентность (0,84) и интеллектуальный тип личности (0,82). Высокий уровень профессионализма включает в себя интеллектуальную компетентность. Логично присутствие в этом факторе реалистичного профессионального типа личности (0,49) и открытости новому опыту (0,43). Обе названные выше переменные характеризуют уровень экспертности в профессиональной деятельности.

Третий фактор «Социальный» объединяет пять переменных, в совокупности объясняя 10,92 % общей дисперсии. Это бинарный фактор, он содержит взаимоисключающие переменные. Здесь также можно говорить о системообразующей диаде фактора, так как социальный профессиональный тип личности (0,80) наиболее соотносится с карьерной ориентацией служение (0,77). Также в факторе логично присутствует интеграция стилей жизни и доброжелательность (0,38). Однако открытость новому опыту представлена с отрицательным значением (-0,29). Это можно объяснить ценностями помощи людям, потребностью в балансе саморазвития, семьи и карьеры, что не предусматривает эмоциональной насыщенности и любознательности.

Четвертый бинарный фактор «Артистичный» содержит пять переменных и охватывает 10,77 % общей дисперсии. Артистичный профессиональный тип личности (-0,75), нейротизм (-0,73) и автономия/независимость (-0,68) не предусматривают таких черт личности, как доброжелательность (0,39) и открытость новому опыту (0,30).

Последний фактор «Стабильность» включает четыре переменные и в совокупности охватывает 10 % общей дисперсии. Карьерная ориентация на стабильность (0,84) тесно связана с конвенциональным профессиональным типом личности (0,69), добросовестностью (0,48) и возрастом (0,41). Чем старше становится человек, тем больше он предпочитает стабильную работу с ориентацией на сотрудничество с коллегами и добросовестным выполнением своих функций.

Такой же результат был получен при сравнительном анализе (Манна – Уитни) двух возрастных групп китайских студентов: первая группа 122 человека 18–22 лет и вторая группа 78 человек 23–30 лет (таблица 4). Были установлены достоверно значимые различия по шкалам возраст, конвенциональный профессиональный тип личности ($U = 3618,0$, $p < 0,001$) и карьерной ориентации на стабильность ($U = 3618,0$, $p < 0,001$).

Также обнаружены возрастные различия в структуре личности китайских студентов. У старших китайских обучающихся более выражены показатели добросовестности ($U = 3823,5$, $p < 0,05$) и доброжелательно-

сти ($U = 3823,5$, $p < 0,05$), менее представлены открытость новому опыту ($U = 3823,0$, $p < 0,05$) и нейротизм ($U = 3742,0$, $p < 0,05$).

Таблица 4

Возрастные различия карьерных ориентаций и черт личности китайских студентов

Переменные	Группы (возраст)		Значение критерия U Манна – Уитни	Значимость различий
	18–22 (n = 122)	23–30 (n = 78)		
возраст	61,5	161,5	0,0	0,001
(O) открытость новому опыту	108,8	88,5	3823,0	0,05
(C) добросовестность	92,8	112,4	3823,5	0,05
(A) доброжелательность	92,9	112,3	3823,5	0,05
(N) нейротизм	108,8	87,4	3742,0	0,05
(SE) стабильность	91,9	113,9	3705,5	0,001
(C) конвенциональный	91,1	115,1	3618,0	0,001

Таким образом, в соответствии с социально-когнитивной теорией карьерного развития и реципрокным детерминизмом А. Бандуры карьерное поведение человека есть результат взаимодействия и взаимоизменения личностных факторов, профессиональной среды и действий по управлению карьерой.

В структуре личности китайских студентов преобладает экстраверсия, добросовестность и открытость новому опыту. У студентов выражены такие карьерные ориентации, как профессиональная компетентность, интеграция стилей жизни и автономия/независимость и доминируют интеллектуальный и артистичный профессиональные типы личности.

Карьерная ориентация на профессиональную компетентность характерна для интеллектуального, реалистичного и конвенционального и не характерна для артистичного и социального профессиональных типов. Интеграция стилей жизни присутствует у артистичного, социального и конвенционального профессионального типа личности. Ориентация на автономию и независимость характерна для артистического типа личности и не представляет интереса для социального и конвенционального типов личности.

Предприимчивый профессиональный тип связан с тремя карьерными ориентациями – предпринимательство, вызов, менеджмент и чертой личности экстраверсией. Профессиональная компетентность предполагает интеллектуальный и реалистичный типы личности и открытость новому опыту. Социальный профессиональный тип личности наиболее соотносится с карьерной ориентацией служение, интеграцией стилей жизни и чертой личности доброжелательность. Артистичный профессиональный тип личности предусматривает выраженный нейротизм и ориентацию на автономию/независимость. Карьерная ориентация на стабильность связана с конвенцио-

нальным профессиональным типом личности, добросовестностью и возрастом.

Чем старше возраст китайских обучающихся, тем больше они предпочитают стабильную работу с ориентацией на сотрудничество с коллегами и добросовестным выполнением своих функций. Также обнаружены возрастные различия в структуре личности китайских студентов. У старших китайских обучающихся более выражены показатели добросовестности и доброжелательности, менее представлены открытость новому опыту и нейротизм.

Список использованных источников

1. *Lent, R. W.* Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models / R. W. Lent, S. D. Brown // *Journal of Vocational Behavior*. – 2019. – Vol. 115.
2. Карьерное консультирование в современном мире: теории и практики в России и за рубежом / Е. В. Минина, Е. С. Павленко, М. А. Кирюшина, А. А. Якубовская. – Москва: НИУ ВШЭ, Институт образования, 2021. – 102 с.
3. *Frager, R.* Personality and Personal Growth / R. Frager, J. Fadiman. – 5th ed. – New York City, London. – 2002. – 690 p.
4. *Hsin-Ya, Liao.* Development and initial validation of public domain Basic Interest Markers / Liao Hsin-Ya, P. I. Armstrong, J. Round // *Journal of Vocational Behavior*, 2008. – 73(1). – P. 38–48.
5. *Орел, В. Е.* Личностный опросник NEO PI-R. Руководство по применению / В. Е. Орел, И. Г. Сенин. – Москва: НПЦ «Психодиагностика», 2006. – 34 с.
6. *Holland, J. L.* Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments / J. L. Holland. – 3rd ed. – Odessa: Consulting Psychologists Press, 1997. – 220 p.
7. *Шейн, Э. Х.* Организационная культура и лидерство / Э. Х. Шейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 336 с.

(Дата подачи: 28.02.2025 г.)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Белановская М. Л.</i> ИЕРАРХИЯ СТАТУСНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК БРАЧНО-СЕМЕЙНОЙ СФЕРЫ В ВОСПРИЯТИИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ	3
<i>Белановская О. В.</i> ОСОБЕННОСТИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ	10
<i>Бондарчук Е. В., Полецук Е. А.</i> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА КАК ОСНОВЫ ЦЕННОСТИ СЕМЬИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	18
<i>Бондарь Ю. Е.</i> ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ К СОРЕВНОВАНИЯМ	26
<i>Верхотуров И. Г.</i> КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ	36
<i>Гижук Т. В., Мельникова А. Н.</i> ВЛИЯНИЕ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ.....	44
<i>Грищевич Т. Д., Кузмич Н. В.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК КИТАЙСКИХ И БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ	50
<i>Гурская Т. В., Бараева Е. И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ...57	
<i>Деменчук О. Ю.</i> КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	64
<i>Дмитренко В. Е.</i> АНАЛИЗ ГИБКИХ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	72
<i>Домино Г. В., Белановская М. Л.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К БРАКУ	79
<i>Дроздова Н. В., Лобанов А. П., Зданко Е. Д.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ОСОЗНАННОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	86
<i>Дьячкова Т. С.</i> ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ УСТОЙЧИВОСТИ..93	
<i>Журавкина И. С.</i> ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ	102

<i>Зенкевич А. Г.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В РАБОТЕ С КАДРОВЫМ РЕЗЕРВОМ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	109
<i>Капанец Ю. В., Черчес Т. Е.</i> САМООЦЕНКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ	119
<i>Кашевар А. А.</i> ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ, МОТИВАЦИИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕННЫМ И НОРМАЛЬНЫМ ПИЩЕВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	128
<i>Кежун Е. Р.</i> СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ.....	136
<i>Корзун С. А., Янчевская И. М.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ	142
<i>Костюченко Е. В.</i> СТРУКТУРНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ.....	150
<i>Куралович Н. С.</i> ЭЛЕМЕНТАРНАЯ ПРИКЛАДНАЯ МОДЕЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	156
<i>Кухтова Н. В.</i> ИНТЕГРАТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	165
<i>Липовка Ю. Ф.</i> РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ФАКУЛЬТЕТА И СТУДЕНТОВ.....	172
<i>Лобанов А. П., Цакунова Е. В.</i> СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ	181
<i>Макеева Е. С., Рифицкая И. И.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ПЕРЦЕПТИВНО-ИНТЕРАКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	188
<i>Малашенко Ю. А.</i> ДОМИНИРУЮЩИЕ СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ.....	194
<i>Месникович С. А., Гадилия А. М.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ.....	204
<i>Новак Н. Г., Ван Мэня.</i> К ВОПРОСУ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ.....	210
<i>Пономарева М. А., Пыжова Н. Н.</i> НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРСПЕКТИВНОГО КАДРОВОГО РЕЗЕРВА	216

<i>Рзаева Ж. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	225
<i>Самаль Е. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИЙ САМОПРЕДЪЯВЛЕНИЯ СТУДЕНТАМИ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	232
<i>Сафроненко Н. Л., Бараева Е. И., Шлыкова Т. Ю.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	238
<i>Сидорова М. В., Макеева Е. С.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И МОТИВАЦИЯ АФФИЛИАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	245
<i>Сорокин М. Н., Плещачева Н. М.</i> ПОДХОДЫ К ВЫЯВЛЕНИЮ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ НА ОСНОВЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ СИСТЕМНОГО АНАЛИЗА	253
<i>Станкевич Д. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВИДОВ УСТАЛОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ И ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ	260
<i>Хриптович В. А.</i> ПРОФИЛАКТИКА СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ	267
<i>Черчес Т. Е., Богодяж Е. Н.</i> РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	275
<i>Шарко И. А.</i> ГИБКИЕ НАВЫКИ КОММУНИКАЦИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ	284
<i>Шлыкова Т. Ю., Бараева Е. И., Василевская Л. В.</i> ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПСИХОКОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ	293
<i>Якжжик И. М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ЛОГОПЕДА-АФАЗИОЛОГА В КОНТЕКСТЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	299
<i>Ян Иминь.</i> КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ	304

Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ
РЕСПУБЛИКАНСКОГО ИНСТИТУТА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Сборник научных статей

Основан в 2000 году

Выпуск 25

В 4 частях

Часть 3

Ответственный за выпуск *Н. С. Клишевич*

Компьютерная верстка *К. А. Капустиной*

Корректор *А. И. Кизик*

Подписано в печать 05.08.2025. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 18,25. Уч.-изд. л. 23,97. Тираж 50 экз. Заказ 67.

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.