

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 10

*Рекомендовано
редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Барановичский государственный университет»*

Барановичи
БарГУ
2021

Межвузовский сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам возрастной, педагогической и социальной психологии. Представлены результаты теоретико-эмпирических исследований и авторские методические разработки.

Адресуется специалистам системы профессионального образования, студентам учреждений высшего образования, аспирантам, научным и практическим работникам в области образования.

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за достоверность приведенных эмпирических данных, статистических данных, фактов и цитат. Редакция может опубликовать материалы, не разделяя точку зрения автора (в порядке обсуждения).

Редакционная коллегия:

д-р с.-х. наук, проф. В. И. Кочурко (*председатель*);
канд. психол. наук, доц. Т. Е. Яценко, канд. философ. наук,
доц. А. Г. Иценко (*зам. председателя редколлегии, науч. ред.*);
д-р мед. наук, проф. С. А. Игумнов; д-р психол. наук Г. В. Лосик; д-р психол.
наук, проф. В. В. Рубцов; д-р психол. наук, проф. В. И. Панов; д-р психол. наук,
проф. М. В. Савчин; д-р психол. наук, проф. В. В. Селиванов; д-р филос. наук,
доц. Н. А. Ореховская; канд. психол. наук, доц. О. В. Белановская; канд. психол.
наук, доц. Т. Ф. Велента; канд. психол. наук Т. Д. Карягина; канд. психол. наук,
доц. Е. А. Клещева; канд. психол. наук, доц. Е. И. Медведская;
канд. психол. наук, доц. Н. И. Олифиревич

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	5
Боброва Е. С. Детско-родительские отношения как фактор развития тревожности у детей	6
Бондарчук Е. В., Марон В. А. Связь стиля поведения в конфликтной ситуации и академической успеваемости подростков	12
Бортко Т. Г. Психологические барьеры инклюзивного образования	19
Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Особенности взаимодействия в диаде «отец—сын»	27
Волохова В. И., Головчанская С. Б., Дягилева М. А., Шокетаева Л. К. Техника «Я-высказывание» как способ позитивного разрешения конфликтов ..	36
Данько Е. А., Русецкая Л. А. Половые различия критериев выбора брачного партнера у студенческой молодежи	42
Декина Е. В. Опыт реализации программы клуба молодой студенческой семьи	48
Джиги Н. Д. Созидание как становление личности и продуктивного субъекта в преобразовательной деятельности средствами инновационных методов обучения	57
Зубков В. А. Психофизиологические опасные факторы, влияющие на надежность истребителя при посадке самолета	68
Иценко А. Г., Костюкевич Е. А. Различия в смысложизненных ориентациях студентов технических и гуманитарных специальностей	72
Камакина О. Ю. Специфика отношения к здоровью младших школьников с нормальным и дефицитарным развитием	80
Кропачева М. Н. Особенности развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	87
Куликова А. С., Беляева О. А. Сравнительный анализ структуры учебной мотивации различных групп младших школьников	95
Лешкевич Е. В. Взаимосвязь конструкторов толерантности к неопределенности с жизнестойкостью и установками студентов	101
Литке С. Г. Семантическая интеграция научной и эмпирической системы познания «психологии моды»	108
Мин Хун, Дьяков Д. Г., Цзяньхун Чжэн. Посредническая роль самооценки и психологического капитала в отношениях между чертами модели личности «Большая пятерка» и креативностью	114
Минкова Л. А. Современная школа на пути к инклюзии	123
Невзорова А. В., Невзорова Е. Д. Поликультурное взаимодействие детей малочисленного и титульного народов в образовательной среде	130
Нестер Е. Ф., Гупал Ю. Н. Половые особенности развития эмпатии учителей-предметников	135
Нестер Е. Ф., Кононович О. С. Взаимосвязь креативности и стиля мышления у студентов различных специальностей	142

Никанович Е. В., Джига Н. Д. Самоотношения и мотивации достижения успеха в ранней юности	149
Прончак И. И. Характеристики самосознания современных белорусских юношей и девушек	155
Рзаева Ж. В., Семенюк Е. В. Проявление эмпатии у будущих специалистов помогающих профессий	161
Рзаева Ж. В., Сидорик С. Н. Особенности проявления конфликтного поведения у педагогов	169
Ровкова М. А. Проблемы межэтнической интеграции и социокультурного взаимодействия	176
Слепко Ю. Н. Критические периоды развития учебной деятельности младшего школьника	182
Титовец Т. Е. Развитие психологической культуры студентов в контексте достижений современной аксиологии	190
Тхорик Н. С., Грушевская Т. Д., Малец Е. В. Взаимосвязь тревожности и стратегий поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте	199
Тхорик Н. С., Куликовская Е. В., Хомицевич А. В. Взаимосвязь склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте	209
Филиппова С. А. Мониторинг сформированности коммуникативной компетентности иностранных студентов Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого	219
Филютин Т. Н., Цариненко Л. В. Коррекция межличностных отношений у подростков с нарушением зрения	226
Фролова Ю. И., Кайгородова Н. З. Особенности субъектности подростков с различной выраженностью склонности к нехимическим видам зависимого поведения	242
Хмелевская О. Ю., Джига Н. Д. Смысложизненные ориентации и самоактуализация у женщин среднего возраста	253
Шкабарина Н. Л. Использование тренинга личностного роста для повышения мотивации достижения у старшеклассников	259
Яценко Т. Е., Бондарь И. В. Коннотативное значение психологического времени жизни для женщин, склонных к прокрастинации	266
Яценко Т. Е., Король М. А. Толерантность к неопределенности, личностная готовность к переменам, отношение к изменениям в позднем юношеском возрасте	276
<i>Сведения об авторах</i>	287

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике научных статей представлены результаты теоретических и эмпирических исследований ученых Беларуси, России, Китая по актуальным проблемам педагогической, социальной и возрастной психологии, психологии инклюзии, психологии семьи и психологии высшей школы. Материалы статей отражают проблемное поле исследований современной психологии, позволяют более глубоко и многоаспектно раскрыть социально-психологическую сущность феноменов, являющихся объектом внимания как ученых, так и специалистов-практиков.

В сборнике представлено научное рассмотрение как психологических феноменов, являющихся новыми для психологической науки, так и психологических явлений, длительное время являющихся предметом психолого-педагогических исследований вследствие сложности их структуры и неоднозначности проявления: детско-родительские отношения; смысло-жизненные ориентации; психологические барьеры инклюзии; толерантность к неопределенности; жизнестойкость; психологическое время жизни, временная перспектива; субъектность; зависимое поведение; эмоциональный интеллект; конфликтное поведение; психологическая культура личности; эмпатия; креативность.

Статьи, представленные в сборнике, обладают несомненной научной новизной, теоретической и практической значимостью.

Материалы сборника будут востребованы в учреждениях дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего образования, в институтах повышения квалификации. Могут найти применение в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся и самообразовании специалистов педагогического и психологического профилей. Будут полезны для студентов, магистрантов, аспирантов, овладевающих научно-исследовательскими компетенциями.

Десятый выпуск сборника, как и предыдущие выпуски, подготовлен по материалам научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы психологии: наука — практике», ежегодно организуемого в ноябре кафедрой психологии и физического воспитания факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет».

Е. С. Боброва

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ

В статье представлены результаты исследования детско-родительских отношений в период подготовки ребенка к школе. Определяется взаимосвязь родительского отношения с уровнем тревожности у детей. Анализируются особенности переходного периода из дошкольного в младший школьный возраст.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; психология; развитие; тревожность.

E. S. Bobrova

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus*

CHILD-PARENT RELATIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ANXIETY IN CHILDREN

The article presents the results of the study of parent-child relations during the preparation of a child for school. The relationship between parental attitude and the level of anxiety in children is determined. The features of the transition period from preschool to primary school age are analyzed

Key words: parent-child relations; psychology; development; anxiety.

Введение. Младший школьный возраст является началом перехода от дошкольного детства к школьной взрослости, а потому отличается исключительной сложностью и психологической насыщенностью. Младший школьник осваивает новую для себя роль — ученика. С того момента, когда ребенок стал учеником, основным видом его деятельности становится учение, которое требует от него в первую очередь организованности, соблюдения дисциплины и выработки волевых усилий.

Переходный период из дошкольного в школьный возраст, когда у ребенка происходит смена ведущих видов деятельности, является определяющим нормативный ход развития самосознания. Самосознание, в свою очередь, неразрывно связано с уровнем самооценки ребенка, которая зависит от родительских установок по отношению к нему, его успехам и неудачам. Зачастую для родителей главную роль в выборе стратегии воспитания играют социальные установки, а не возможности самого ребенка. Завышенные требования со стороны взрослого приводят к развитию тревожности у ребенка, проявлений защитных форм, которые выражаются в отрицательных формах поведения. Особенно остро дети с повышенной тревожностью проходят период адаптации к школе. Они нередко не готовы к умственному и физическому напряжению, отмечается индивидуальная чувствительность к неблагоприятным воздействиям социальной среды. У таких детей исподволь может формироваться неуверенность в себе, медлительность, рассеянность, несобранность, плаксивость. Они могут испытывать страх перед новыми людьми и обстоятельствами. При усугублении ситуации ребенок может перейти в состояние «хронической неуспешности», что будет способствовать развитию преддевиантных форм поведения [1].

В связи с вышесказанным перед родителями остро стоит вопрос психологической подготовки ребенка к обучению в школе. Проведенные нами ранее исследования показали, что от психологически комфортного состояния ребенка в преддверии школьного обучения во многом зависит весь ход его дальнейшего развития [2]. Под психологически комфортным состоянием мы подразумеваем атмосферу, которая существует около ребенка, насколько родители принимают участие в его воспитании и развитии, понимают трудности, с которыми сталкивается ребенок. Следует отметить, что не только гиппоопека пагубно влияет на развитие ребенка, но и чрезмерная опека может привести к не менее тягостным последствиям. Последнее широко исследуется в психолого-педагогической литературе (Дж. Боулби, Э. Г. Эйдемиллер, О. А. Карабанова, А. Л. Венгер, Н. К. Цукерман, Е. С. Боброва и др.).

Основная часть. Целью проведения пилотажного исследования являлось изучение взаимосвязи уровня тревожности детей в период подготовки к школьному обучению с особенностями отношения к ним родителей.

Задачи исследования:

- 1) изучить особенности отношения родителей к детям 6—7 лет;
- 2) определить уровень тревожности детей в предшкольный период;
- 3) выявить взаимосвязь между уровнем тревожности у детей и отношением родителей к ним.

В исследовании приняли участие 20 семей, воспитывающих детей 6—7 лет. Эксперимент состоял из трех этапов.

На первом этапе проводилась диагностика родительских отношений по методике А. Я. Варга и В. В. Столина [3]. Опросник состоит из пяти шкал, которые позволяют определить тип отношения родителей к ребенку: принятие-отвержение, кооперация, симбиоз, контроль, отношение к неудачам ребенка.

На втором этапе анализировался уровень тревожности у детей с использованием шкалы явной тревожности (адаптация А. М. Прихожан) [4]. Степень тревожности позволяет определить отношение ребенка к той или иной ситуации, отношение со сверстниками, членами семьи.

На третьем этапе проводилось статистическое исследование взаимосвязи между уровнем тревожности у детей и родительским отношением к ним.

При проведении первого этапа исследования нами были получены следующие данные. Изучение особенностей родительского отношения по шкале «Принятие-отвержение» показало, что большинство семей (60 %) имеют средний результат, высокий — 20 % и низкий — 10 %. Высокий уровень свидетельствует о принятии ребенка родителями таким, какой он есть. Они симпатизируют ребенку, уважают его индивидуальность. Родители стараются много времени проводить с ребенком, обсуждают с ним интересные для него увлечения, одобряют его интересы и планы. Низкий результат по шкале свидетельствует о восприятии ребенка как неприспособленного, неудачливого. В этом можно увидеть злость, досаду, раздражение, обиду, недоверие по отношению к ребенку. Большинство родителей, имеющих средний балл, принимают и понимают своего ребенка, но предъявляют завышенные

для него требования, не учитывая особенностей внутреннего мира самого ребенка, его индивидуальной специфики. Предпочтение отдается занятиям спортом, танцами, рисованием, изучению иностранного языка, дополнительным занятиям с психологом, логопедом. Родители в силу различных причин не понимают, что непосильная психофизическая нагрузка приводит к серьезным нарушениям в развитии, в том числе к неадекватным формам поведения в отношении семьи и окружения ребенка в целом.

Показатели по шкале «*Кооперация*» распределились следующим образом: высокий результат — 40 % (8 семей), средний — 60 % (12), низкий — 0. Представляется, что показатели высокого результата свидетельствуют о том, что родители высоко оценивают успехи своего ребенка и поощряют его самостоятельность. Низкий результат, соответственно, свидетельствует об обратном. Однако большинство родителей получили средний балл. Они готовы поддерживать ребенка в его самостоятельности, но выбор, чем заниматься ребенку, они оставляют за собой. Их позиция: не рядом, а вместе.

Показатели по шкале «*симбиоз*»: высокий результат — 40 % (8 семей), средний — 55 % (11), низкий — 5 % (1 семья). Данная шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. Взрослые, получившие высокий балл, не устанавливают с ребенком психологическую дистанцию, стараются разумно удовлетворять его потребности. В симбиотических отношениях родителей со средним баллом родитель ощущает себя с ребенком единым целым и стремится оградить его от трудностей и неприятностей жизни, постоянно ощущает тревогу за ребенка, которая повышается, когда ребенок начинает автономизироваться в силу самостоятельств, так как по своей воле родитель не предоставляет ребенку самостоятельности. Низкий балл свидетельствует о том, что между взрослым и ребенком существует значительная психологическая дистанция.

Показатели по шкале «*контроль*»: высокий результат — 40 % (8 семей), средний — 60 % (12), низкий — 0. Данная шкала отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в отношении к ребенку у родителя отчетливо просматривается авторитарный стиль общения. Родитель требует от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины.

плины. Низкий балл, наоборот, свидетельствует о том, что контроль со стороны родителей за ребенком отсутствует. Средний результат показывает, что родители контролируют поведение, но в разумных пределах. Рамки дозволенного более расширены, чем у родителей с высоким уровнем. Ребенок учится самостоятельно принимать решение, но при этом прислушивается к мнению родителей.

Касательно шкалы «*Отношение к неудачам ребенка*», высокий результат у 30 % (6 семей), средний — 50 % (10), низкий — 20 % (4). Высокий результат свидетельствует о том, что взрослый считает ребенка не совсем удачливым, его желания и увлечения кажутся родителю несерьезными. Низкий балл показывает, что родители считают неудачи ребенка случайными. Наиболее приемлемым является средний уровень, когда родители понимают и принимают неудачи ребенка и помогают ему с ними справиться.

На втором этапе изучался уровень тревожности у детей 6—7 лет в дошкольный период. Показатели индекса тревожности у детей распределились следующим образом: высокий уровень тревожности — 40 % (8 детей), средний — 50 % (10); низкий — 10 % (2).

При обработке результатов взаимосвязи между уровнем тревожности у детей и родительским отношением использовался метод расчета коэффициента корреляции Пирсона. В результате расчетов были выявлены следующие статистические взаимосвязи:

1) существует значимая взаимосвязь между «принятием-отвержением» ребёнка и уровнем его тревожности. В семьях с высоким показателем принятия уровень тревожности ребёнка статистически ниже в сравнении с семьями с высоким показателем отвержения, в которых более тревожные дети;

2) существует значимая взаимосвязь между параметром родительского отношения «симбиоз» и уровнем тревожности ребёнка. У детей, находящихся в симбиотической связи с родителями, уровень тревожности статистически выше, чем в других исследуемых семьях со средними и низкими показателями симбиотических отношений;

3) значимая взаимосвязь между параметром родительского отношения «контроль» и уровнем тревожности ребёнка отсутствует;

4) значимая взаимосвязь между параметром родительского отношения «отношение к неудачам» и уровнем тревожности ребёнка отсутствует.

Анализ особенностей родительского отношения показал, что большинство семей имеют средние показатели по всем шкалам методики (от 50 до 60 %). Показатели высокого и низкого уровней имеют одинаковое процентное соотношение (от 10 до 20 %).

В ходе статистической обработки полученных данных была выявлена значимая взаимосвязь между «принятием-отвержением» ребёнка и уровнем его тревожности. В семьях с высоким показателем принятия особенностей ребёнка уровень его тревожности статистически ниже в сравнении с семьями с высоким показателем отвержения, в которых у детей наблюдаются более высокие показатели тревожности. Также была выявлена взаимосвязь между симбиотичностью взаимоотношений родителей и детей с уровнем тревожности ребёнка. У детей, находящихся в симбиотической связи с родителями, уровень тревожности статистически выше, чем в других исследуемых семьях со средними и низкими показателями симбиотических отношений.

Заключение. В результате проведенного исследования была установлена взаимосвязь между уровнем тревожности у детей 6—7 лет в дошкольный период с родительскими установками.

Следует отметить, что средние показатели по всем шкалам у большинства родителей свидетельствует о том, что у них нет четкой стратегической позиции по вопросам воспитания и развития детей. Большинство детей из таких семей имеют повышенный риск развития тревожности в период обучения в школе.

Список цитируемых источников

1. Венгер, А. Л. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста / А. Л. Венгер, Н. К. Цукерман. — Томск : Пеленг, 1993. — 69 с.
2. Боброва, Е. С. Роль семьи в формировании паттернов поведения у детей дошкольного возраста / Е. С. Боброва // Пед. наука и образование. — 2016. — № 3. — С. 66—70.
3. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. — М. : Владос, 1996. — 343 с.
4. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — М. : Академия, 2008. — 304 с.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2020.

Е. В. Бондарчук, В. А. Марон

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

СВЯЗЬ СТИЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена проблеме связи стиля поведения в конфликтной ситуации и академической успеваемости подростков. Результаты исследования показали наличие связи конфликтности и стиля поведения в конфликтной ситуации подростков с их академической успеваемостью. У испытуемых с высоким уровнем успеваемости в целом выявлено отсутствие конфликтности, а также преимущественное использование в конфликтной ситуации стилей поведения «компромисс» и «сотрудничество». У подростков с низким и средним уровнем успеваемости зафиксировано преимущественное применение стилей поведения «уклонение» и «приспособление».

Ключевые слова: академическая успеваемость подростков; конфликт; конфликтная ситуация; подростки; стиль поведения в конфликтной ситуации; стиль поведения подростков в конфликтной ситуации.

E. V. Bondarchuk, V. A. Maron

*Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank,
Minsk, Republic of Belarus*

THE RELATIONSHIP OF BEHAVIOR IN CONFLICT SITUATIONS AND ACADEMIC PERFORMANCE OF TEENAGERS

The article is devoted to the problem of the connection of the of behavior style in a conflict situation in the academic performance of teenagers. The results of study showed the presence of a conflict and style of behavior in a conflict situation of teenagers with their academic performance. In subjects with a high level of academic achievement, in general, there was a lack of conflict, as well as the predominant use of styles of behavior in a conflict situation, compromise and cooperation. In teenagers with low and medium levels of academic achievement, the predominant use of styles of behavior is evasion and adaptation.

Key words: academic performance of teenagers; conflict; conflict situation; teenagers; behavior style in a conflict situation; behavior style of teenagers in a conflict situation.

Введение. В настоящее время внимание ученых и практиков в области психологии привлекает проблема психологической безопасности в школе. Психологическая безопасность в школе обеспечивается предупреждением конфликтов, а также грамотным разрешением возникающих разногласий.

Основная часть. Проблемой конфликтов занимались А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, А. Я. Кибанов, Н. А. Лобан, В. П. Пугачев, Е. К. Черанева, А. И. Шипилов, Р. Х. Килменн, Дж. Г. Скотт, К. У. Томас и др. В психологии конфликт определяется как отсутствие согласия между двумя или более сторонами — лицами или группами. Установлено, что конфликты могут иметь не только отрицательные, но и позитивные функции, если удастся уравновесить несовпадающие интересы сторон [1, с. 29—37]. По авторскому определению российских психологов А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, конфликт — наиболее острый способ разрешения противоречий в интересах, целях, взглядах, возникающих в процессе социального взаимодействия, заключающийся в противодействии участников этого взаимодействия и обычно сопровождающийся негативными эмоциями, выходящими за рамки правил и норм [2, с. 81]. Анализ и сравнение разных определений конфликта позволяет выделить в качестве инвариантных такие его характеристики, как биполярность, активность, направленная на преодоление противоречий, субъектность [3, с. 11].

Вышеперечисленные А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов выделяют следующие этапы развития конфликта: 1) определение, осознание участниками общения ситуации как конфликтной; 2) выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации; 3) выбор способа действия.

Также, как справедливо указывает Е. П. Ильин, следует различать понятия «конфликт» и «конфликтная ситуация». Конфликтная ситуация — это возникновение разногласий, т. е. столкновение желаний, мнений и интересов. Конфликт, в отличие от конфликтной ситуации, — это взаимные отрицательные отношения, возникающие при столкновении желаний, мнений; это отягощенные эмоциональным напряжением и «выяснением отношений» разногласия между людьми [4, с. 250].

По мнению К. У. Томаса и Р. Х. Килменна, стоит выделить следующие стили поведения человека в конфликтной ситуации:

– приспособление — одна сторона во всем соглашается с другой, но имеет свое мнение, которое боится высказывать;

- уклонение (избегание) — уход от конфликтной ситуации;
- компромисс — приемлемое для обеих сторон решение;
- конфронтация (соперничество) — активное противостояние другой стороне;
- сотрудничество — обсуждение и реализация взаимовыгодного решения [5].

Исследования показывают, что чаще всего конфликты происходят в подростковом возрасте, который характеризуется резкими качественными изменениями, затрагивающими все стороны развития. Ведущей деятельностью на данном возрастном этапе является общение со сверстниками. Подросток учится выстраивать новую систему взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Центральными факторами психологического развития подростка, его важнейшими новообразованиями являются становление нового уровня самосознания, изменение я-концепции, связанные со стремлением понять себя, свои возможности и способности, что может приводить к резким колебаниям в отношении к себе, неустойчивости самооценки. В подростковом возрасте важна не столько сама по себе возможность самостоятельно распоряжаться собой, сколько признание окружающими взрослыми этой возможности и принципиального равенства подростка со взрослыми. При этом подростки продолжают ждать от взрослых помощи и защиты. Указанная противоречивость, подчиненность нормам группы делает подростковый возраст особо опасным из-за возможности возникновения различных форм противоправного и девиантного поведения [6, с. 138—141].

В подростковых коллективах конфликтные отношения неизбежны. Причинами конфликтов могут стать потребность в общении, уважении, борьба за лидерство. В подростковом возрасте социально-психологические характеристики оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние подростка (Я. Л. Коломинский). Более уязвимыми к конфликтам со сверстниками становятся дети с низким уровнем развития коммуникативных навыков, застенчивые, обидчивые, эмоционально возбудимые, дети, которые привыкли к индивидуальному вниманию взрослых и не признают жизнь в коллективе по общим правилам [7, с. 18]. Низкая успеваемость, осознаваемая подростком в среде референт-

ных сверстников, также способствует развитию внутренней конфликтности и негативного самоотношения и является одним из условий развития тревожности (Б. П. Алмазов, А. А. Бодалев, Л. И. Белозерова, Р. Л. Кричевский, А. М. Прихожан, Х. Решмидт, Ф. Сафин и др.).

Процесс развития всегда содержит потенциальные конфликты, но управление, предупреждение и профилактика конфликтов позволяют их минимизировать. Одним из средств профилактики являются конфликтологическая грамотность и толерантность. Если в подростковом возрасте заложено такое же отношение к другому, как к самому себе, то количество деструктивных конфликтов уменьшится [8, с. 52—54].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам конфликтности и академической успеваемости подростков показал, что в ней достаточно полно представлены понятия конфликта, его структуры и т. д. Однако вопросы связи конфликтности и стиля поведения в конфликтной ситуации с академической успеваемостью подростков являются малоизученными. Знание стиля поведения в конфликтной ситуации подростков позволит прогнозировать особенности их психологического сопровождения в стрессовых и кризисных ситуациях.

Цель исследования — установление связи стиля поведения в конфликте и академической успеваемости подростков.

Задачи исследования:

- 1) определить особенности проявления конфликтности подростков в зависимости от уровня их академической успеваемости;
- 2) выявить стили поведения подростков в конфликтной ситуации;
- 3) установить связь стиля поведения в конфликтной ситуации и академической успеваемости подростков.

В исследовании приняли участие 89 подростков 7—8-х классов ГУО «Гимназия № 6 г. Минска».

Методологической основой исследования послужили работы А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, Н. В. Гришиной, посвященные проблеме конфликта; Е. П. Ильина, в которых анализируются понятия «конфликт» и «конфликтная ситуация»; К. У. Томаса и Р. Х. Килменна, посвященные классификации стилей поведения человека в конфликтной ситуации. Мы опирались также на иссле-

дования Я. Л. Коломинского, А. М. Прихожан, Х. Решмидта, В. С. Собкина, А. С. Фомиченко, Е. К. Чераневой, М. А. Юферовой и др., посвященные психологическим особенностям подростков, в том числе конфликтного поведения, анализу причин возникновения конфликтов в подростковом возрасте и их профилактике.

В процессе исследования нами использовался метод опроса и метод анализа документов (журнала). Применялась методика «Самооценка конфликтности» С. Емельянова, направленная на определение уровня конфликтности, а также методика «Стили конфликтного поведения» К. У. Томаса — Р. Х. Килменна.

На первом этапе исследования нами были определены особенности проявления конфликтности у подростков в зависимости от их академической успеваемости. Уровень конфликтности подростков был выявлен с помощью методики «Самооценка конфликтности» С. Емельянова. В зависимости от степени выраженности конфликтности подростки были подразделены по следующим уровням: высокий уровень конфликтности, уровень с выраженной конфликтностью, уровень со слабовыраженной конфликтностью, уровень с невыраженной конфликтностью и уровень с отсутствием конфликтности. По результатам исследования у большинства подростков уровень конфликтности отсутствует (27 человек) либо не выражен (29 человек). Менее всего для подростков характерен высокий уровень конфликтности. Данный уровень зафиксирован лишь у четырех испытуемых.

В процессе исследования обучающиеся были разделены нами по уровням успеваемости в зависимости от общего среднего балла. К высокому уровню были отнесены обучающиеся с баллами 10—9, к среднему — 8—6, низкому — 5 и ниже.

Анализ успеваемости подростков показал, что в целом для них характерен средний уровень успеваемости (57 %). Низкий уровень успеваемости зафиксирован у 10 % подростков.

Нами была выявлена связь уровня конфликтности подростков с уровнем их академической успеваемости. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что для большинства подростков с высоким уровнем успеваемости характерным является отсутствие конфликтности (14 %).

Т а б л и ц а 1 — Особенности проявления конфликтности у подростков с различным уровнем академической успеваемости

Уровень конфликтности	Уровень успеваемости						Всего
	высокий		средний		низкий		
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	
Высокий	2	2	2	2	—	—	4
Выраженный	—	—	9	10	4	4	13
Слабый	7	8	8	9	1	1	16
Невыраженный	9	11	18	20	2	2	29
Отсутствует	12	14	14	16	1	1	27

У испытуемых с высоким уровнем успеваемости отсутствует выраженный уровень конфликтности. Выраженный уровень конфликтности зафиксирован у 4 % подростков с низким уровнем успеваемости и у 10 % подростков со средним уровнем успеваемости. Для большинства испытуемых с низким уровнем успеваемости характерен выраженный уровень конфликтности, а для испытуемых со средним уровнем успеваемости — невыраженный. Уровень успеваемости влияет на проявление конфликтности у подростков. Подростки с низким уровнем успеваемости вынуждены чаще отстаивать свои интересы, чем их сверстники с высоким и средним уровнями успеваемости.

Касательно выявления стилей поведения подростков в конфликтной ситуации по методике «Стили конфликтного поведения» К. У. Томаса — Р. Х. Килменна, результаты исследования показали, что испытуемыми чаще всего используются стили поведения «приспособление» и «уклонение». Стиль поведения «конфронтация» испытуемыми используется редко. Данную особенность можно объяснить тем, что ведущим видом деятельности в подростковом возрасте является общение со сверстниками, поэтому подростки в любой ситуации стремятся сохранить со сверстниками положительные взаимоотношения.

На третьем этапе была установлена связь стиля конфликтного поведения подростков с их академической успеваемостью. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2 — Стили поведения в конфликте у подростков с различным уровнем академической успеваемости (средние значения)

Стиль поведения в конфликте	Уровень успеваемости			Итого
	высокий	средний	низкий	
Конфронтация	3,2	3,5	3,9	10,6
Сотрудничество	7,5	6,3	5,1	18,9
Компромисс	7,6	5,4	5,3	18,3
Уклонение	5,1	7,0	8,1	20,2
Приспособление	6,5	7,0	7,4	20,9

Результаты исследования показали, что для подростков с высоким уровнем успеваемости характерны преимущественно такие стили поведения в конфликтной ситуации, как «компромисс» и «сотрудничество». Испытуемые с низким и средним уровнями успеваемости характеризуются преимущественным использованием стилей «уклонение» и «приспособление». Уровень успеваемости подростков влияет на применение ими в конфликтных ситуациях определенных стилей поведения. Поэтому подростки с низким и средним уровнями успеваемости вынуждены использовать стили «приспособление» и «уклонение», чтобы не испортить свои отношения со сверстниками.

Заключение. Исследование показало наличие связи конфликтности и стиля поведения в конфликтной ситуации с академической успеваемостью подростков. Выявлено, что для обучающихся с высоким уровнем успеваемости в целом характерно отсутствие конфликтности в отличие от обучающихся с низким уровнем успеваемости. У подростков с высоким уровнем успеваемости зафиксировано преобладание стилей поведения в конфликтной ситуации «компромисс» и «сотрудничество» в отличие от подростков с низким и средним уровнями успеваемости. Для испытуемых с низким и средним уровнями успеваемости характерно преобладание стилей поведения «уклонение» и «приспособление». Для данной группы подростков эффективным будет проведение тренингов, направленных на развитие у них умений применения в конфликтных ситуациях стиля сотрудничества. Для обеспечения безопасной образовательной среды и уменьшения конфликтных ситуаций в учреждении образования необходимо повышать успеваемость обучающихся.

Список цитируемых источников

1. *Кибанов, А. Я.* Конфликтология / А. Я. Кибанов, И. Е. Ворожейкин, Д. К. Захаров ; под ред. А. Я. Кибанова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2017. — 301 с.
2. *Анцупов, А. Я.* Конфликтология: теория и практика / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — 6-е изд., испр. и доп. — СПб. : Питер, 2016. — 525 с.
3. *Гришина, Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 544 с.
4. *Ильин, Е. П.* Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2013. — 670 с.
5. *Емельянов, С. М.* Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. — 3-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2009. — 384 с.
6. *Черанева, Е. К.* Особенности конфликтного поведения подростков разного социометрического статуса в ученической группе / Е. К. Черанева // Вестн. Вятк. гос. ун-та. Психол. науки. — 2008. — Т. 1, № 3. — С. 138—141.
7. Медиация в образовании : учеб.-метод. пособие / М. А. Юферова [и др.]. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. — 67 с.
8. *Собкин, В. С.* Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся / В. С. Собкин, А. С. Фомиченко // Упр. образованием: теория и практика. — 2015. — № 3 (19). — С. 34—54.

Материал поступил в редколлегию 10.04.2020.

УДК: 371.21

Т. Г. Бортко

*Костанайский социально-технический университет
имени академика З. Алдамжар, Костанай, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен теоретический анализ существующей практики инклюзивного образования, в том числе в исторической ретроспективе, перечислены психологические барьеры, препятствующие развитию инклюзивного образования. Проанализирована нормативная документация, регламентирующая инклюзивное образование.

Ключевые слова: инклюзивность; инклюзивное образование; образование людей с особыми образовательными потребностями; психологический барьер.

T. G. Bortko

*Kostanay Social and Technical University named after academician Z. Aldamjar,
Kostanay, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO INCLUSIVE EDUCATION

The article presents a theoretical analysis of the existing practice of inclusive education, including in historical retrospect, psychological barriers preventing the development of inclusive education are listed. The normative documentation governing inclusive education is analyzed.

Key words: inclusiveness; inclusive education; education of people with special educational needs; psychological barrier.

Введение. В информационно-справочной литературе и многочисленных интернет-справочниках термин «инклюзивное образование» используется «для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах» [1]. В международной практике данный термин трактуется в более широком аспекте как подход к реформированию системы образования, направленной на поддержку учащихся с разнообразными потребностями [2]. Методологический документ по вопросам инклюзивного образования, разработанный ЮНЕСКО в 2009 году [3], также констатирует приоритет инклюзивного подхода и определяет, что «инклюзивное образование играет важную роль в достижении социального равенства и является одним из элементов обучения на протяжении всей жизни человека».

Инклюзивное образование, как динамический процесс совершенствования системы образования, затрагивает все виды учреждений образования, независимо от форм собственности и направлений деятельности. В соответствии с государственными нормативными документами Республики Казахстан гражданам гарантируется получение образования [4]. В законе об образовании провозглашены принципы равенства «прав всех на получение качественного образования», «доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого лица» [5]. Обозначенные принципы государственной политики в сфере образования на практическом уровне реализуются в дея-

тельности образовательных учреждений всех видов и форм собственности. В русле концепции инклюзивного образования образовательные учреждения охватывают всех детей, молодежь и взрослых. При этом качественное образование предоставляется инвалидам и людям с трудностями в обучении; людям, проживающим в сельской местности, отдаленных общинах, городских трущобах; малообеспеченным или не имеющим средств к существованию; учащимся из этнических и языковых меньшинств; мальчикам (мужчинам) и девочкам (женщинам); учащимся с хроническими заболеваниями (в том числе ВИЧ, СПИД) и др.

Согласно Концепции развития инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2014—2050 годы, первостепенное значение уделяется «реализации принципов обеспечения доступа к системе образования на всех его уровнях, создания необходимой гибкости общего образования, а также непрерывности образования в течение всей жизни для людей с особыми образовательными потребностями» [6].

Следовательно, для реализации инклюзивного образования как широкого подхода к реформированию образования необходимо охарактеризовать разнообразные трудности (барьеры), препятствующие его осуществлению.

Основная часть. Научно-теоретическое рассмотрение проблем реализации инклюзивного образования как концептуального подхода к реформированию образования будем проводить на основе системно-структурного подхода [7—13].

В первую очередь необходимо определиться с определением категорий учащихся в инклюзивном образовании. В традиционно сложившейся системе образования стран бывшего СССР или стран СНГ к категории детей с «ограниченными возможностями» относятся только дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), т. е. дети-инвалиды. В частности, в Казахстане существует мнение, что инклюзивное образование предназначено только для детей с ОВЗ [14]. Однако в международных нормативных и стратегических документах отмечается, что во многих развитых странах мира в эту категорию включаются здоровые дети, у которых доступ к образованию ограничен объективной жизненной ситуацией (сироты, дети с асоциальным поведением, мигранты и др.) [15—17]. Таким

образом, основываясь на международных принципах реализации инклюзивного образования, как концепции реформирования образования под категорией детей с «ограниченными возможностями» будем рассматривать категорию детей с особыми образовательными потребностями, включающую в себя и детей-инвалидов, и детей в особой жизненной ситуации. Соответственно, термин «дети с особыми образовательными потребностями» [18, с. 14] отражает современные тенденции и свидетельствует об изменении отношения к людям с нарушениями или отклонениями в развитии.

Исторический ретроспективный анализ литературы позволяет утверждать, что отношение общества к людям с особенностями развития менялось на протяжении достаточно длительного периода — более двух с половиной тысяч лет. В специальной литературе охарактеризована условная периодизация данного явления, которая разделена на пять периодов, характеризующих постепенное изменение отношения общества от агрессии и отторжения людей с умственными и физическими недостатками к относительной терпимости, интеграции и принятия [18, с. 87].

Несомненным доказательством агрессивного неприятия детей-инвалидов в античный период (VIII век до н. э.) являются законы Ликурга. Появление первых приютов и хосписов при монастырях в Византии датируется IV веком, в Римской империи — VII, в Европе — XII, характеризует изменение отношения общества к инвалидам исключительно благодаря церковным деятелям. Милосердие и участие к людям с особенностями постепенно становилось сферой интересов светской (государственной) и городской власти. В России историческим свидетельством гуманного отношения к людям с отклонениями в развитии является указ Петра I, в котором запрещалось умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704) и указ 1715 года о повсеместном открытии приютов и госпиталей для помощи нищим, убогим и сиротам. Необходимо отметить, что до X века восточнославянские племена и киевские князья относились к инвалидам (калекам, глухонемым и др.) сострадательно, милосердно и терпимо. По мнению Л. И. Аксеновой, Б. А. Архипова, Л. И. Беляковой, Н. М. Назаровой [18, с. 90], такое явление обусловлено христианизацией славянских княжеств и копированием византийской системы монастырской благотворительности.

Таким образом, на преодоление агрессивного отношения к инвалидам человечеству потребовалось почти две тысячи лет. Такой значительный период свидетельствует о том, что психологический барьер изменения отношений в обществе преодолевается с большим трудом, для него требуется значительный период времени.

В последующие исторические периоды происходили следующие позитивные изменения:

- с XVII века оформляется тенденция обучения детей с сенсорными нарушениями (глухих и слепых), создаются первые специальные учебные заведения;

- с XIX века признаются права на образование аномальных детей и оформляются государственные системы специального образования;

- с начала XX века в системе специального образования происходит дифференциация с выделением разнообразных учебных заведений для детей с отклонениями в развитии;

- с 70 годов XX века идут интеграции инвалидов, реализуются посредством либерально-демократических реформ и общественного движения против дискриминации, утверждается культурная норма уважения к различиям между людьми.

В современном обществе нет однозначного отношения ко внедрению инклюзивного образования. Признавая интеграцию, инклюзию в обучении, среди родителей и специалистов дискутируются полезность и целесообразность такого подхода для большого числа детей. При этом в рамках отдельно взятого государства с исторически сложившейся системой специального образования обсуждаются и создаются собственные национальные модели инклюзивного образования, учитывающие их специфику.

Таким образом, можно заключить, что в новом тысячелетии, наступившем в XXI веке, сложилось новое восприятие и мышление относительно вопроса «Что значит иметь инвалидность?» [19].

Термин «барьер» в толковом словаре Ожегова трактуется как «преграда, ограждение, препятствие для чего-нибудь». Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, разработанная Всемирной организацией здравоохранения, определяет барьер как фактор окружающей среды [20, с. 12].

В контексте исследования психологических барьеров инклюзивного образования целесообразно исходить из определения термина «барьеры», принятого Всемирной организацией здравоохранения: «Это факторы в окружении человека, которые посредством своего отсутствия или присутствия лимитируют функционирование и приводят к ограничениям жизнедеятельности. Они включают такие аспекты, как недоступность естественной окружающей среды, отсутствие необходимой вспомогательной технологии, негативное отношение людей к факту ограничения жизнедеятельности, а также службы, системы и политику, которые или отсутствуют или препятствуют вовлечению во все сферы жизни всех людей с изменениями здоровья» [20, с. 250—251].

В исследовании инклюзивного образования в странах с низким уровнем дохода, которое было проведено L. Mariga, R. McConkey, H. Muezwa, перечислены следующие барьеры, присущи разным странам, т. е. их можно считать международными параметрами [21]:

- стигматизация и стыд, связанные с инвалидностью, которые все еще сохраняются во многих культурах, общинах и странах;

- негативное отношение родителей к ребенку-инвалиду. Они могут чувствовать, что не стоит вкладывать деньги в образование для ребенка-инвалида;

- негативное восприятие специалистов и политиков. Они также могут быть убеждены, что дети-инвалиды не могут учиться, будут сдерживать развитие других детей в классе;

- защита профессиональных интересов. Учителя могут чувствовать, что наличие детей-инвалидов в школе будет означать слишком много дополнительной работы для них и может показать, что они профессионально несостоятельны, у них отсутствует педагогический опыт. В равной степени учителя, работающие в специальных школах, могут чувствовать, что их работа и трудовые будни находятся под угрозой из-за того, что детей-инвалидов переведут в обычные школы;

- должностные лица, которые руководят и имеют должностную ответственность, имеют ограниченные знания в области образования детей с ограниченными возможностями. Они не в состоянии обеспечить необходимое руководство;

- неконструктивная социальная критика тех, кто пытается внедрять идеи инклюзии;

– ограниченность ресурсов (небольшие суммы финансирования) в сочетании с недостаточной подготовкой и неадекватным планированием.

Несомненно, каждый из перечисленных барьеров должен преодолеваться специально разработанными программами, научными проектами и моделями реализации, поэтому требуется проведение научных исследований для нахождения валидных и надежных доказательств, которые будут способствовать важным социальным изменениям для лиц с ограничениями жизнедеятельности во всем мире [20, с. 283].

Для обеспечения включения детей с особыми образовательными потребностями во все аспекты школьной жизни необходимо выявить физические и социальные барьеры образовательной среды. Принципы инклюзивного образования основаны на признании того факта, что все дети могут учиться, все учащиеся, в том числе считающиеся не инвалидами, нуждаются в той или иной форме поддержки в процессе обучения в школе. Инклюзивное образование направлено на выявление и минимизацию барьеров на пути обучения. Оно шире, чем формальное школьное образование, и включает в себя дом и общество.

Следовательно, речь идет об изменении отношения, поведения, методов обучения, учебных программ и условий для удовлетворения потребностей всех детей.

Заключение. Инклюзивное образование необходимо рассматривать как концептуальный подход к реформированию системы образования.

Термин «дети с особыми образовательными потребностями» отражает современные тенденции и свидетельствует об изменении отношения к людям с нарушениями или отклонениями в развитии.

На преодоление агрессивного отношения к инвалидам человечеству потребовалось почти две тысячи лет. Такой значительный период свидетельствует о том, что психологический барьер изменения отношений в обществе преодолевается с большим трудом, для него требуется значительный период времени.

В современном обществе в рамках отдельно взятого государства с исторически сложившейся системой специального образования дискутируется создание собственной национальной модели инклюзивного образования, учитывающей специфику страны.

Инклюзивность можно понимать как динамичный процесс, постоянно развивающийся в соответствии с местной культурой и контекстом.

Список цитируемых источников

1. Полякова, Н. В. Инклюзивное образование: проблемы и решение [Электронный ресурс] / Н. В. Полякова. — Режим доступа: <https://polyakova-natalya-vladimirovna.edumsko.ru/articles/post/1065126>. — Дата доступа: 20.09.2019.
2. Kugelmass, J. W. Sustaining cultures of inclusion: The value and limitation of cultural analyses / J. W. Kugelmass // *European Journal of Psychology of Education*. — 2006. — № 21 (3). — September. — P. 279—292.
3. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. ЮНЕСКО 2009 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.osobyirebenok.ru/edit/uploaded/Rukovodyashchie%20printsipi%20politiki%20v%20oblasti%20inklyuzivnogo%20obrazovaniya.pdf>. — Дата доступа: 20.09.2019.
4. Конституция Республики Казахстан [Электронный ресурс] : с изм. от 23 марта 2019 г. // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. — Режим доступа: http://www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution. — Дата доступа: 20.09.2019.
5. Об образовании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III : с изм. от 24.10.2011 № 487-IV. — Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>. — Дата доступа: 20.09.2019.
6. Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. — Астана : Нац. акад. образования им. И. Алтынсарина, 2015. — 13 с.
7. Щедровицкий, Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г. П. Щедровицкий // Системные исследования. Методологические проблемы. — М. : Наука, 1981. — С. 193—228.
8. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональной системы : избр. тр. / П. К. Анохин ; отв. ред.: Ф. В. Константинов, Б. Ф. Ломов, В. Б. Швырков ; АН СССР, Ин-т психологии. — М. : Наука, 1978. — 399 с.
9. Блауберг, И. В. Философский принцип системности и системный подход / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // *Вопр. философии*. — 1978. — № 8. — С. 39—52.
10. Клыков, Ю. И. Ситуационное управление большими системами. — М. : Энергия, 1974. — 134 с.
11. Гаврилова, Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. — СПб. : Питер, 2000. — 339 с.
12. Садовский, В. Н. Системный подход и общая теория систем: статус, основные проблемы и перспективы развития / В. Н. Садовский. — М. : Наука, 1980.
13. Мануйлов, Г. М. Психологическое управление в системе современного отечественного менеджмента : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Г. М. Мануйлов. — Ярославль, 2004. — 341 л.
14. Об утверждении Концептуальных подходов к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Респ. Казахстан от 1 июня 2015 года № 348. — Режим доступа: https://www.kaznpu.kz/docs/ins_pedagogiki_psih/resursni_center/2016/podhodi_2015.pdf. — Дата доступа: 14.08.2019.

15. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf. — Дата доступа: 25.08.2019.

16. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf. — Дата доступа: 25.08.2019.

17. Дакарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://sc0014.bulandy.aqmoedu.kz/arc/attach/392/197812/Dakarskie_ramki_dejstvij._Obrazovanie_dlya_vseh.pdf. — Дата доступа: 14.08.2019.

18. Специальная педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. И. Аксенова [и др.] ; под ред. Н. М. Назаровой. — 10-е изд., стер. — М. : Академия, 2010. — 400 с.

19. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/10102>. — Дата доступа: 20.08.2019.

20. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. — Женева : ВОЗ, 2002. — 342 с.

21. *Mariga, L. Inclusive Education in Low-Income Countries: A resource book for teacher educators, parent trainers and community development workers / L. Mariga, R. McConkey, Н. Myezwa.* — Cape Town : Atlas Alliance and Disability Innovations Africa, 2014.

Материал поступил в редколлегию 28.10.2019.

УДК 159.923

С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха

*Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Российская Федерация*

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДИАДЕ «ОТЕЦ—СЫН»

В статье представлен анализ результатов исследования особенностей взаимодействия между отцами и их сыновьями подросткового возраста. В диаде «традиционный (маскулинный) отец — маскулинный сын» отцы проявляют враждебность в отношении к сыновьям. Отношения выстраиваются на домини-

© Водяха С. А., Водяха Ю. Е., 2021

ровании отца, постоянных столкновениях между отцом и сыном, связанных с упрочением авторитета. В диаде «традиционный (маскулинный) отец — андрогинный сын» отцы проявляют директивность. Это выражается в навязывании отцом сыну своего единственного верного мнения, отсутствии эмоциональных контактов и понимании. В диаде «современный (андрогинный) отец — андрогинный сын» отцы проявляют позитивный интерес во взаимодействии с сыном. Такие отношения характеризуются отсутствием грубой силы и стремлением к власти, психологическое принятие сына отцом основано на сотрудничестве и понимании, что способствует лучшей адаптации ребенка в условиях современного общества.

Ключевые слова: психология семьи; психология взаимодействия; взаимоотношения родителей и подростков; взаимодействие в диаде «отец—сын».

S. A. Vodyakha, Yu. E. Vodyakha

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russian Federation

FEATURES OF INTERACTION IN THE FATHER—SON DIAD

The article presents an analysis of the results of a study of the characteristics of the interaction between fathers and their sons of adolescence. In the dyad “traditional (masculine) father — masculine son”, fathers are hostile to their sons. Relations are built on the dominance of the father, the constant clashes between father and son related to the consolidation of authority. In the dyad “traditional (masculine) father — androgynous son”, fathers show directiveness. This is expressed in the father imposing his only true opinion on the son, the absence of emotional contacts and understanding. In the dyad “modern (androgynous) father — androgynous son”, fathers show a positive interest in interacting with their son. Such relationships are characterized by a lack of brute force and a desire for power, the psychological adoption of a son by a father is based on cooperation and understanding, which contributes to a better adaptation of the child in modern society.

Key words: family psychology; psychology of interaction; relationships between parents and adolescents; interaction in the father — son dyad.

Введение. И. С. Кон отмечает, что сын, воспитанный в системе традиционного отцовства, не всегда приобретает маскулинные черты личности. Да, он может их демонстрировать, чтобы в очередной раз не получить нарекание со стороны отца, но они будут чужды его «внутреннему миру». Здесь огромное значение играет ближайшее социальное окружение ребенка и те принципы жизни, которые поощряются в современном обществе [1].

Новый взгляд на гендерные роли с ростом феминизации не мог не повлиять на институт отцовства. В традиционной модели роль отца в воспитании сына рассматривалась как преимущественно вспомогательная и карающая. Однако уже в 1980-е годы в странах Европы и США социологи и психологи обозначили новый образ — образ современного отца, который был во многом противоположен традиционному [1].

Современный отец в первую очередь — это мужчина нашего времени, который, используя все свои возможности, участвует в процессе воспитания ребенка. Он стремится уделить максимум свободного времени общению с ребенком, открыто и искренне отвечает на его вопросы, поддерживает в трудной жизненной ситуации, эмоционально сопереживает ребенку и принимает активное участие в его игровой, познавательной, развивающей и жизнеутверждающей деятельности [2].

Такие отечественные психологи, как И. С. Кон, А. С. Спиваковская, В. И. Дружинин, В. Н. Соколова и Г. Я. Юзефович, в своих исследованиях делают акцент на том, что роль отца меняется на протяжении всей исторической эпохи. На сегодня отцу необходимо быть не только одним из источников материального благосостояния семьи, но и уметь проявлять ласку, нежность, внимание и заботу в отношении жены и детей. Перед современным отцом стоят абсолютно новые и сложные для него психологические задачи: понять жену, своих и ее родителей, предотвратить конфликт и разрешить случившийся, понять ребенка, его требования и права, его внутренний мир и стремления [3].

О. Здравомыслова и Р. В. Овчарова в работах по проблеме современного отцовства говорят о том, что современные отцы в большей степени стали связывать самореализацию с семейной жизнью, значительно больше вникают в воспитание детей, больше проводят с ними времени и даже берут по отношению к детям часть традиционно материнских обязанностей [4; 5].

Такое представление об образе современного отца никак не согласуется с теми стереотипами, которые существуют в обществе относительно канонов мужественности. В современном обществе переплетаются традиционные черты женственности и мужественности, происходит переориентация жизненных ролей

у мужчин, ослабевает былая поляризация гендерных ролей. Следовательно, сочетая в себе мужские и женские модели поведения, современный отец проявляет такие черты личности, которые характерны для андрогинного типа [6].

Воспитание сына для современного отца, по мнению И. С. Кона и Д. и Дж. Элиумов, — процесс творческий [1; 7]. Начиная свое общение с сыном с момента его рождения, отец стремится дать своему ребенку все самое ценное и лучшее, что есть у него. Такая эмоциональная близость с отцом положительно отражается на ребенке. Любовь отца, его забота, интерес к жизни ребенка, принятие его мнения и интересов дает сыну ощущение особого эмоционально-психологического благополучия. В процессе такого взаимодействия сын учится у отца тому, как мужчина может проявлять себя в отношении к детям, жене и к окружающим.

Исходя из точки зрения Е. П. Ильина, в юношеском возрасте очень важен процесс гендерной идентификации с отцом. В этом возрасте у сына начинается процесс интериоризации мира отца. Опыт положительной эмоциональной близости с отцом существенно отражается на юноше в эти годы [8].

Традиционная роль отца — это кормилец, персонификация власти и высшая дисциплинирующая инстанция, пример подражания и непосредственный наставник во внесемейной, общественной жизни [9]. Традиционно отцовская роль включает в себя ответственность за воспитание прежде всего сына. Отец — человек, который принимает важные решения, советует, руководит, потому что из всех членов семьи он наиболее умелый, опытный и сведущий [8].

Р. В. Манеров в своих исследованиях по проблеме отцовства подчеркивает, что традиционный отец заботится о семье как об экономической единице, определяет семейную политику, брачную стратегию, решает вопросы наследования, и отношением отца к этим обязательствам определяет его престиж. Такой отец больше ориентирован на общественную жизнь и работу, он имеет исключительно высокий социальный статус [10].

Необходимо отметить, что традиционное отцовство — один из главных аспектов маскулинности. Маскулинный отец выступает как прародитель, глава рода или большой семьи, который должен подго-

товить себе наследника, все остальное несущественно, на нём лежит и материальное обеспечение, и воспитание как детей, так и жены.

Дж. Стокард и М. Джонсон считают, что в основе маскулинности лежит «идеология мужественности» — верования относительно того, каким должен быть мужчина, что он должен делать. Данная идеология является частью традиционной патриархальной культуры. Структура ролевых норм «идеология мужественности» определяется нормой статуса, нормой твердости (физической, умственной и эмоциональной) и нормой антиженственности. Центральной характеристикой маскулинности является потребность доминирования, неразрывно связанная с традиционной отцовской ролью [6].

Основная часть. Цель данного исследования состоит в том, чтобы изучить особенности взаимодействия традиционных и современных отцов в диаде «отец—сын». Гипотеза исследования состоит в предположении, что существуют значимые различия между типом взаимодействия у традиционных (маскулинных) и современных (андрогинных) отцов в диаде «отец—сын».

В целях проверки выдвинутой гипотезы для исследования были выбраны две группы испытуемых в количестве 75 человек в каждой: ученики старших классов (юноши 15—17 лет) и отцы юношей (36—42 года).

Всего экспериментом было охвачено 150 человек.

Методики исследования: «Полоролевой опросник» (С. Бэм); тест «Отец семейства»; методика ADOR «Подрости о родителях» (Е. Шафер, модификация З. Матейчика и П. Ржичина).

В результате обработки первичных данных испытуемые отцы были дифференцированы на три группы:

- 1) традиционные (маскулинные) отцы, у которых маскулинные сыновья (Т.(М.)О. — М.С.) — 22 %;
- 2) традиционные (маскулинные) отцы, у которых андрогинные сыновья (Т.(М.)О. — А.С.) — 21 %;
- 3) современные (андрогинные) отцы, у которых андрогинные сыновья (С.(А.)О. — А.С.) — 57 % (рисунок 1).

Как видно из диаграммы, в диаде (Т.(М.)О. — М.С.) преобладает такой тип взаимодействия, как враждебность. Это свидетельствует о том, что по отношению к сыну отец суров и педантичен, он воспитывает сына, опираясь на представления о власти и доминировании отца в семье (авторитарный тип воспитания).

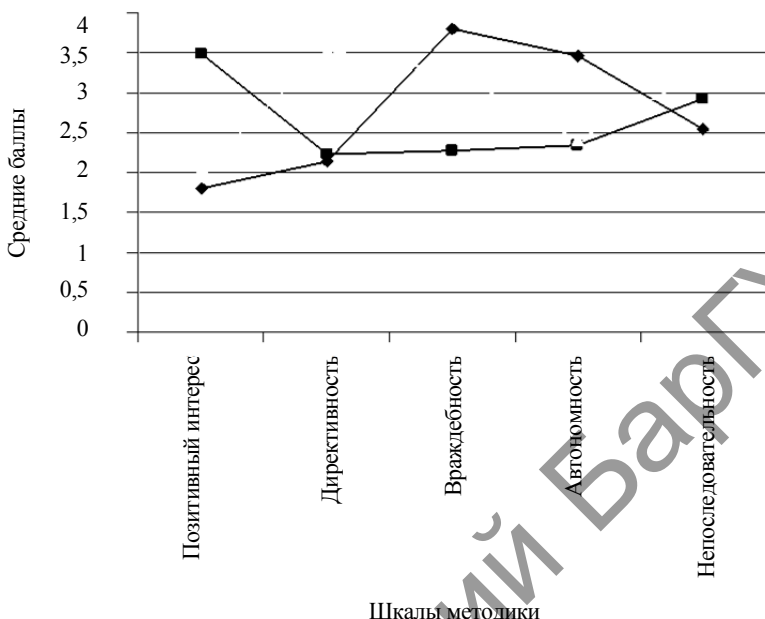


Рисунок 1 — Оценочный профиль отношений к отцу у сыновей

Диада (Т.(М.)О. — А.С.) отличается типом взаимодействия, который носит название «директивность». Директивный отец пытается завоевать авторитет сына путем навязывания своего «единственно верного мнения», он не так груб в обращении с ребенком, но иногда вызывает негативные чувства к себе. В диаде (С.(А.)О. — А.С.) преобладает позитивный интерес во взаимодействии. Здесь отец выстраивает свои отношения с сыном исходя из доверия к нему, уважает мнение сына и стремится помочь ему.

Чтобы подтвердить существующие различия по стилю взаимодействия отцов с сыновьями между тремя полученными диадами, был использован критерий Манна—Уитни. В результате подсчетов с помощью компьютерной программы SPSS получили следующие значимые различия:

1) между группами Т.(М.)О. — М.С. и С.(А.)О. — А.С. существуют различия по шкалам: позитивный интерес, директивность, враждебность при $p < 0,001$;

2) между группами Т.(М.)О. — М.С. и Т.(М.)О. — А.С. существуют различия по шкалам: директивность, автономность при $p < 0,001$ и непоследовательность при $p < 0,01$;

3) между группами С.(А.)О. — А.С. и Т.(М.)О. — А.С. существуют различия по шкалам: позитивный интерес, враждебность, автономность при $p < 0,001$.

Таким образом, гипотеза о том, что существуют значимые различия между типом взаимодействия у традиционных (маскулинных) и современных (андрогиных) отцов в диаде «отец—сын», подтвердилась.

Используя выявленные различия с помощью математической обработки данных и оценочный профиль отношений к отцу у андрогинных и маскулинных испытуемых, необходимо перейти к качественной интерпретации количественных показателей.

Безусловно, надо начать с того важного момента, который заключается в определении понятий «традиционный отец» и «современный отец».

Чтобы интерпретировать результаты по группе Т.(М.)О. — М.С., необходимо выделить полученные значимые отличия между группами Т.(М.)О. — М.С. и С.(А.)О. — А.С. по шкалам: позитивный интерес, директивность, враждебность; Т.(М.)О. — М.С. и Т.(М.)О. — А.С. — по шкалам: директивность, автономность и непоследовательность. В диаде Т.(М.)О. — М.С. имеются высокие показатели по шкалам «Враждебность» и «Автономность», низкие — по шкалам «Позитивный интерес», «Директивность» и «Непоследовательность». Таким образом, отцы в отношении своих сыновей проявляют враждебность и автономность.

Теоретические концепции И. С. Кона, В. Е. Каган и Г. Паттерсона подтверждают полученные эмпирические данные. Авторы этих концепций подчеркивают, что маскулинные отцы придерживаются в воспитании сыновей методов, основанных на авторитарной власти. Их власть над сыном выражается главным образом в управлении поведением ребенка, а общение строится в доминантном стиле. Воспитывая сына, такой отец опирается на существующие в обществе стереотипы о том, каким должен быть идеальный мужчина, использует карательные или репрессивные методы управления.

Маскулинный сын воспринимает традиционного (маскулинного) отца как враждебно настроенного по отношению к нему.

В такой диаде отец и сын обладают схожими характеристиками личности, такими как доминантность, агрессивность, эмоциональная ригидность и настойчивость. Существует вероятность того, что между отцом и сыном происходят постоянные столкновения, связанные с упрочением авторитета. Сын стремится завоевать лидерскую позицию в семье, проявляя те качества «настоящего мужчины», которые изначально были сформированы в нем отцом.

Наибольший интерес вызывает тип взаимодействия в диаде Т.(М.)О. — А.С. Для интерпретации обратимся к полученным значимым отличиям между группами Т.(М.)О. — М.С. и Т.(М.)О. — А.С. по шкалам: директивность, автономность и непоследовательность; С.(А.)О. — А.С. и Т.(М.)О. — А.С. — по шкалам: позитивный интерес, враждебность, автономность. В диаде М.О. — А.С. преобладают показатели по шкале «Директивность», имеются менее значимые показатели по шкалам «Автономность», «Враждебность», «Позитивный интерес» и «Непоследовательность».

Итак, андрогинный сын считает, что в отношении него традиционный (маскулинный) отец проявляет директивность, пытается навязать ему те качества и модель поведения, которые свойственны ему и всему «традиционному обществу». Между отцом и сыном отсутствует эмоциональный контакт и понимание, отец выступал как второстепенная фигура при воспитании сына, вследствие чего гендерная идентичность сына формировалась под влиянием других значимых для него объектов [1; 4].

Отцы, у которых установились крепкие эмоциональные связи с детьми в младенческом возрасте, в дальнейшем оказываются более чуткими к изменяющимся потребностям и интересам своих взрослеющих детей. В целом такие отцы имеют большее влияние на своих детей, которые больше прислушиваются к ним, ориентируются на их мнение. Сыновья хотят походить на тех отцов, с которыми у них теплые, разносторонние взаимоотношения.

Чтобы выделить особенности взаимодействия в диаде С.(А.)О. — А.С., обратимся к полученным значимым отличиям между группами Т.(М.)О. — М.С. и С.(А.)О. — А.С. по шкалам: позитивный интерес, директивность, враждебность; С.(А.)О. — А.С. и Т.(М.)О. — А.С. — по шкалам: позитивный интерес, враждебность, автономность. В диаде С.(А.)О. — А.С. имеются высокие показатели по шкале «Позитивный интерес», низкие — по шкалам «Директивность», «Враждебность» и «Автономность». Таким образом, по мне-

нию андрогинных сыновей, их современные (андрогинные) отцы склонны проявлять в своих взаимоотношениях позитивный интерес.

Андрогинные отцы, с позиции М. Н. Эпштейна, стремятся учитывать интересы и мнение ребенка. Взаимодействуя с сыном, они проявляют свою заботу советами. Мерой дисциплинарного воздействия у таких отцов является разговор с сыном, что считается и наиболее эффективным для юноши. Отец поощряет личную ответственность и самостоятельность сына. В результате в семье устанавливается атмосфера доверия, уважения и тепла.

Андрогинному отцу свойственен современный тип отцовства. Для него общение и забота о детях — не столько нормальные, сколько естественные и необходимые вещи. Он более социально и психологически адаптирован к происходящим изменениям, эмоционально открыт и легко идет на контакт с женой и детьми, устойчив к стрессам и успешен в различных сферах жизнедеятельности [8].

Заключение. В результате проведенного психологического исследования можно сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза о различии между типом взаимодействия у традиционных (маскулинных) и современных (андрогинных) отцов в диаде «отец—сын» подтвердилась.

Показатели различий и средние величины позволяют выделить следующие отличительные особенности:

1) в диаде Т.(М.)О. — М.С. преобладает такой тип взаимодействия, как враждебность;

2) в диаде Т.(М.)О. — А.С. совершенно иной тип взаимодействия, который носит название «директивность»;

3) в диаде С.(А.)О. — А.С. преобладает позитивный интерес во взаимодействии.

Список цитируемых источников

1. Кон, И. С. Отцовство как социокультурный институт / И. С. Кон // Педагогика. — 2005. — № 9. — С. 3—16.

2. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М.: Прогресс, 1996. — 306 с.

3. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. — Екатеринбург: Деловая кн., 2000. — 175 с.

4. Здравомыслова, О. Мужчина: роль, переписанная наново? / О. Здравомыслова // Семья и шк. — 1997. — № 1. — С. 14—16.

5. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. — М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 320 с.

6. Цимбалюк, В. Мужчина в семье: книга для молодых супругов / В. Цимбалюк. — М., 1985. — 254 с.
7. Элиум, Д. Воспитание сына: как вырастить настоящего мужчину / Д. Элиум, Дж. Элиум ; пер. с англ. Н. Кириленко. — СПб. : Питер Пресс, 1997. — 288 с.
8. Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2003. — 544 с.
9. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — М. : Прогресс, 1996. — 306 с.
10. Манеров, Р. В. Психология отцовства / Р. В. Манеров // Ежегодник РПО : материалы 3-го Всерос. съезда психологов. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. — Т. 5. — С. 47—62.

Материал поступил в редколлегию 20.03.2020.

УДК 159.9

В. И. Волохова, С. Б. Головчанская, М. А. Дягилева, Л. К. Шокетаева
*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Российская Федерация*

ТЕХНИКА «Я-ВЫСКАЗЫВАНИЕ» КАК СПОСОБ ПОЗИТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ

В данной статье можно познакомиться с особенностями конфликтов в детстве и подростковом возрасте, а также со способами работы с младшими подростками (12—13 лет), а именно техникой «Я-высказывание», позволяющей корректно выражать свои чувства и эмоции по отношению к определенной проблеме и ситуации

Ключевые слова: конфликт; «Я-высказывания»; межличностные отношения; подростковый возраст.

V. I. Volokhova, S. B. Golovchanskaya, M. A. Diaghileva, L. K. Shoketaeva
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

“I-STATEMENT” TECHNIQUE AS A METHOD FOR POSITIVE CONFLICT RESOLUTION

In this article, you can get acquainted with the peculiarities of conflicts in childhood and adolescence, as well as with methods of working with younger teenagers (12—13 years old), namely, teaching the “I-utterance” technique, which

© Волохова В. И., Головчанская С. Б., Дягилева М. А., Шокетаева Л. К., 2021

allows you to correctly express your feelings and emotions towards a certain problem and situation.

Key words: conflict; “I-statements”; interpersonal relationships; adolescence.

Введение. В современном развивающемся мире конфликт является важной составляющей общественных отношений. Его можно наблюдать как в явных формах, так и в скрытых, латентных проявлениях. Часто конфликт понимается с точки зрения его деструктивности, но он также может нести в себе положительный результат — как в разрешении проблемных ситуаций, так и в обмене мнениями, выстраивании эффективного взаимодействия. Главная задача заключается не только в том, чтобы изменить свое отношение к конфликту, но и в умении выстраивать общение, учитывая конструктивную роль «противостояния мнений», при этом не переводя его в стадию разрушительного характера. В целях продуктивности работы часто утверждают, что некоторые конфликты даже в самой эффективной организации не только возможны, но и желательны. Необходимо учиться выстраивать конфликтное взаимодействие. И одним из механизмов позитивного разрешения конфликта является «Я-высказывание».

Основная часть. Способность к эффективному разрешению конфликтных ситуаций является, несомненно, основным навыком, которым необходимо овладеть ребёнку, начиная с младшего дошкольного возраста, когда закладываются базовые представления о взаимодействии с социумом, моральных ценностях, направленности на интересы других. Дошкольнику довольно-таки сложно представить, что чувствует его сверстник, потому что он еще не осознает свой личный внутренний мир, свои переживания, намерения. Ребенок может наблюдать лишь внешнее поведение иного ребенка и не может осознавать, что каждый сверстник, в частности, обладает своим собственным духовным миром, интересами и желаниями [1].

Я. Л. Коломинский полагает, что эффективным способом регулирования межличностных отношений в среде школьников выступает использование одной из ситуативных технологий позитивной педагогики — технологии позитивного разрешения межличностных конфликтов.

Такие исследователи, как А. Я. Ануцупов, А. И. Шипилов, считают, что большинство конфликтов в детских коллективах происходит в процессе игры и обусловлено тем, что для детей игра является наиболее значимым видом деятельности, здесь чаще всего возникают конфликтные ситуации между сверстниками [1].

Условно конфликты можно разделить на внешние и внутренние. Первые образуются в период совместной деятельности и общения. Как правило, они появляются в сфере отношений детей и не касаются более глубоких межличностных взаимоотношений. Внешние конфликты имеют преимущественно временный, ситуативный характер и, как правило, разрешаются непосредственно самими детьми. Такого рода конфликты зачастую являются весьма эффективными, поскольку дают возможность ребенку самостоятельно разрешать образовавшиеся проблемные ситуации и координируют полноценные взаимоотношения детей между друг другом. Внутренние психологические конфликты скрыты от наблюдения и обуславливаются главным образом противоречиями между запросами сверстников и объективными возможностями детей в их общей деятельности [2].

Подростковый возраст считается одним из самых конфликтных, так как в этот период происходит переоценка ценностей, взглядов, желание освободиться от влияния непонимающих родителей. Все эти факторы могут проявлять себя и в конфликтах со сверстниками. Скрытые конфликты сдерживают формирование полноценных, гармоничных взаимоотношений в обществе. В процессе такого рода разногласий существенно ограничивается внутренний мир подростка, его позитивное эмоциональное состояние, трансформируются межличностные взаимоотношения, образуется психическая изоляция от своих сверстников. При коммуникации с ровесниками могут сформироваться самые разные ситуации, которые прежде всего требуют проявления доброжелательного, положительного отношения друг к другу. Именно поэтому нужно иметь навыки к согласовыванию собственных действий ради достижения общих целей.

Конфликты, образующиеся в силу самых разных оснований, могут протекать в особенности остро, если стороны, принимающие в нем участие, не владеют самыми простыми навыками парт-

нерского общения между собой. Выбор стиля общения в наибольшей мере предопределяет возможность понимать и чувствовать друг друга. Одним из возможных способов более открытого выражения желаний и чувств может являться прием «Я-сообщение». Такой способ позволяет получить обратную связь, не перекладывая при этом ответственности на собеседника, но бывает достаточно сложно выражать свои чувства и отношения к чему-то в силу современных особенностей развития общества. Поэтому предложенный нами метод, несомненно, требует практики в своем использовании и умении корректно, сообразно ситуации проявлять свое мнение. «Я-сообщение» помогает в выстраивании взаимодействия тем, что передает личное отношение к чему-либо, не задевая интересов собеседника и не обвиняя его. Такая методика способствует сохранению собственной точки зрения, не превращая другого человека в оппонента.

«Я-высказывание» — методика, при которой рассказчик, обращаясь непосредственно к слушателям, высказывается от первого лица. Примеры «Я-высказываний» могут быть следующими: «Когда мне не уделяют должного внимания близкие люди, мне становится грустно» или «Когда я ощущаю, что обо мне заботятся, мне становится хорошо» [3].

Противоположность «Я-высказываний» — «Ты-высказывания» («тыканья»). Примеры «Ты-высказываний»: «Ты всегда делаешь только так, как хочешь! Мне надоела твоя громкая музыка! Выключи немедленно!».

Более распространены «Ты-высказывания», однако «Я-высказывания», как правило, говорят о большей психологической культуре их автора. Тот, кто освоил технику «Я-высказываний», получает следующие возможности: прямо заявлять о собственных интересах как в деловых отношениях, так и в личных, понижать уровень своего эмоционального напряжения, вести себя более уверенно, естественно, задавать нужный характер общения, противостоять давлению и манипуляциям, сохранять чувство собственного достоинства, конструктивно разрешать противоречия и конфликты и т. д.

В рамках изученной проблемы нами был разработан проект, целью которого явилось ознакомление детей и родителей с новой формой разрешения проблемных ситуаций.

Задачами проекта выступили следующие составляющие по отношению к детям и родителям: проанализировать теоретические основы изучения конфликтов; выработать умения конструктивно вести себя во время конфликта, разрешая его без нанесения ущерба другим, себе и обществу; овладеть приёмом конструктивного общения в форме техники «Я-высказывание» в целях позитивного разрешения конфликтных ситуаций.

Проектная деятельность реализовывалась на базе МБОУ — Барышевской средней школы № 9 и была направлена на младших подростков (12—13 лет) и их родителей.

Работа с младшими подростками:

1) упражнения на создание благоприятной непринужденной психологической атмосферы в группе, преодоление коммуникативных барьеров в общении между участниками, сплочение детского коллектива и т. д.;

2) кинотерапия как средство развития и коррекции эмоционально-личностной сферы, воспитания нравственно-эстетических качеств у подростков (просмотр и обсуждение художественных и документальных фильмов, мультфильмов);

3) теоретический модуль: что такое конфликт, техники конструктивных сообщений, схема «Я-высказывания»;

4) практика: коммуникативные тренинги;

5) контрольная работа. Переформулировать «Ты-высказывания» в «Я-высказывания». Цель: найти формулировку, наилучшим образом отстаивающую вашу точку зрения. Она должна быть этичной и не должна вызывать у собеседника агрессию и желание защититься;

6) вывод: сочинение на тему «Новый способ разрешения конфликтов».

Работа с родителями. На базе МБОУ — Барышевская средняя школа № 9 один раз в месяц проходят тренинги в «Родительской академии».

Цель данной работы: установление сотруднических отношений с родителями. Совместный поиск положительных опор в качествах личности ребенка.

Задачи:

– создать условия для благоприятного климата взаимодействия с родителями;

– использовать традиционные и новые формы взаимодействия с семьей для вовлечения родителей в педагогический процесс, обучения их методам и приемам взаимодействия с ребенком в домашних условиях;

– научить родителей конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций при взаимодействии с детьми;

– активизировать и обогатить воспитательные умения родителей.

В работе с родителями был применен метод ролевой игры, который представляет собой наиболее качественный и одновременно интересный способ усвоения психологических знаний и навыков. Ролевая игра позволяет участникам понять, как чувствуют себя люди, сталкиваясь с определенными ситуациями. Это понимание может оказаться достаточно значимым инструментом в последующем выстраивании отношений с детьми, способствовать развитию умения оценивать предпосылки поведения других людей.

Заключение. В данном исследовании был изучен механизм позитивного разрешения конфликта «Я-высказывание», а также разработан проект, направленный на ознакомление детей и родителей с новой формой разрешения проблемных ситуаций.

Умение находить выход из конфликтных ситуаций помогает детям расти и совершенствовать свои коммуникативные навыки. Личностный опыт является одним из множества методов разрешения конфликтных ситуаций.

Проработка эмоций, чувств и переживаний детей, а также проявление интереса к этим переживаниям со стороны родителей служит инструментом, позволяющим развивать рефлекссию, способность осознать, обдумывать и более точно раскрывать первопричину своих переживаний.

Разработанные нами технологии позволили родителям и их детям не только выявлять конфликтные ситуации и конструктивно их разрешать, но и предотвращать появление деструктивности конфликта.

Овладевая приемами конструктивного общения в форме техники «Я-высказывание», у родителей и детей появляется возможность для диалога, обсуждения проблемы. Конфликтные ситуации, позитивно разрешаемые ребенком (сначала при помощи взрослых, а затем самостоятельно), становятся определенными

«ступеньками» формирования готовности к позитивному разрешению конфликтов, так как каждое конструктивное решение трудных ситуаций обогащает личный опыт и закрепляет удачные варианты поведения ребенка.

Список цитируемых источников

1. *Ануцупов, А. Я.* Конфликтология / А. Я. Ануцупов. — СПб. : Питер, 2016. — 528 с.
2. *Банькина, С. В.* Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития / С. В. Банькина // Современная конфликтология в контексте культуры мира / под ред. Е. И. Степанова. — М. : УРСС, 2001. — 457 с.
3. *Бит-Мирза, К. С.* Детские конфликты: как их разрешить / К. С. Бит-Мирза, А. В. Сидорова, А. А. Токарев // Актуальные задачи педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). — Чита : Молодой ученый, 2014. — С. 32—34.

Материал поступил в редколлегию 09.04.2020.

УДК 159.9+316.4

Е. А. Данько, Л. А. Русецкая

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ КРИТЕРИЕВ ВЫБОРА БРАЧНОГО ПАРТНЕРА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлены результаты исследования различий в критериях выбора брачного партнера у студенческой молодежи. Рассказывается о различиях взглядов юношей и девушек на критерии выбора брачного партнера.

Ключевые слова: брачный партнер; критерии; различия; ролевые ожидания; ролевые притязания.

A. A. Danko, L. A. Rusetskaya

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

SEX DIFFERENCES IN THE CRITERIA FOR CHOOSING A MARRIAGE PARTNER

The purpose of this article is to identify differences in the criteria for choosing a marriage partner among students. The article discusses the differences in the views of boys and girls on the criteria for choosing a marriage partner.

Key words: marriage partner; criteria; differences; role expectations; role claims.

© Данько Е. А., Русецкая Л. А., 2021

Введение. В современных условиях подготовка молодого поколения к браку представляет собой одну из актуальных социальных проблем. Это связано с кризисом семьи, проявляющимся в неспособности семьи как института осуществлять те роли и функции, которые она призвана реализовывать и с которыми она справлялась раньше. Этот кризис сопровождается брачно-семейные отношения вот уже в течение нескольких десятков лет и проявляется в увеличении количества разводов, снижении рождаемости. Кроме того, современные исследователи фиксируют снижение уровня брачности, увеличение возраста вступления в брачный союз и числа незарегистрированных брачных союзов, трансформации ролей внутри семьи. Вместе с этим общество заинтересовано в стабильности создаваемых семей и ее социальной эффективности.

Брачный выбор — проблема, которая вот уже не одно десятилетие волнует умы представителей самых разных наук, а также практиков, занимающихся вопросами семьи и брака. Браком принято считать равноправный и свободный союз мужчины и женщины, конечной целью которого является создание семьи, определяющий между партнерами взаимные права и обязанности. [1].

Семья — важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни. Она тесно связана с историческими условиями жизни людей, с изменяющимися политическими, социальными, этическими, нравственными представлениями.

В любой исторический период семья является той первичной и социальной основой, которая формирует нравственный и психический склад личности, передаёт молодым поколениям семейные и родовые ценности, является залогом стабильности государства. Психологический климат в семье, отношения между её членами непосредственно влияют на профессиональную деятельность человека, адаптацию и развитие творческих возможностей в любом возрасте [2].

Современная семья всё больше сосредотачивается на своей внутренней жизни, возрастает роль супружеских отношений в обеспечении её стабильности. Ослабление контроля со стороны общественного мнения, а также экономических, правовых и религиозных уз, скреплявших прежнюю семью, резко увеличило нагрузку на морально-нравственную сферу.

В последнее время всё больше фактов говорят о кризисном состоянии семьи и брака: обесценивание моральных устоев, деградация семейного образа жизни, распространение альтернативных форм брачно-семейных отношений, снижение престижа семьи, потребности иметь детей.

Вместе с тем общество по-прежнему заинтересовано в стабильной семье и её социальной эффективности, в повышении уровня рождаемости и социализации новых поколений. Ведь именно семья является той первичной и социальной основой, которая формирует нравственный и психический склад человека.

Поскольку на сегодня нет никаких «защитных механизмов», останавливающих кризисные тенденции семейно-брачных отношений, возникает необходимость в целенаправленной работе, способствующей исправлению ситуации, сложившейся в современном обществе.

Особую значимость при осмыслении брачного выбора имеют работы И. В. Дорно, Ю. П. Кошелевой, М. М. Ковалевского, А. В. Курамшева, А. В. Лысовой, Т. С. Чистяковой, в которых представлены различные типологии стратегий брачного выбора. С. И. Голод изучает внутреннюю структуру брака и дает характеристику взаимоотношений между супругами.

Актуальность проблемы исследования определяется как теоретической значимостью в силу недостаточной разработанности критериев выбора брачного партнера в социологических материалах, так и прикладным значением изучения критериев выбора брачного партнера студенческой молодежи в целях информирования молодежи для исключения вероятности разочарования в выбранном партнере.

Основная часть. Цель нашего исследования — выявить различия в критериях выбора брачного партнера у студенческой молодежи. Исследование проходило на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 60 человек. Для реализации исследовательской цели был использован опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волкова. Метод статистической обработки данных осуществлялся в программе Statistica 12.0.

В результате исследования семейных ценностей по 7 шкалам методики нами было выявлено, что для большинства (55 %) сту-

дентов характерен средний уровень интимно-сексуальной шкалы, это значит, что для испытуемых важна сексуальная гармония в супружестве, однако не является важным показателем семейной жизни. Высокий уровень по данной шкале выявлен у 38 % респондентов, низкий уровень показателей интимно-сексуальной шкалы — у 7 %.

По шкале личностной идентификации с брачным партнером характерен высокий уровень 55 % студентов, это значит, что испытуемые ожидают общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов время провождения. Средние показатели продемонстрировали 40 % испытуемых, низкие — 5 %.

Следующие шкалы методики имеют две подшкалы: «ролевые ожидания» и «ролевые притязания».

Для большинства (48 %) студентов характерен средний уровень хозяйственно-бытовых ожиданий в браке. Это значит, что испытуемые в меру ожидают от своих партнеров решения бытовых вопросов. Они предъявляют не так много требований к участию супруга в организации быта. Выявлены высокий (41 %) и низкий (11 %) уровни хозяйственно-бытовых ожиданий в браке у студентов.

По подшкале «ролевые притязания» большинство (68 %) испытуемых показали средние показатели. Это значит, что они готовы принимать участие в ведении домашнего хозяйства вместе со своим брачным партнером. Выявлены высокие (22 %) и низкие (10 %) показатели.

По родительско-воспитательской шкале (подшкала ролевых ожиданий) респонденты показали в большинстве (45 %) высокие показатели. Это значит, что испытуемые показывают высокую выраженность установки на активную родительскую позицию брачного партнера. Выявлены средний (43 %) и низкий (12 %) уровни. Подшкала ролевых притязаний показала, что большинство (47 %) испытуемых ориентируются на собственные обязанности в воспитании детей. Выявлены низкий (25 %) и высокий (27 %) уровни.

Для большинства (58 %) испытуемых характерен средний уровень социальной активности. Это значит, что испытуемые нормально относятся к тому, что супруг (-а) имеют профессиональные интересы, играют активную общественную роль. Выявлены высокий (40 %) и низкий (2 %) уровни ролевых ожиданий

в шкале социальной активности. По подшкале «ролевые притязания» большинство (63 %) испытуемых показали высокие результаты. Это значит, что у них высокая выраженность собственных профессиональных потребностей.

По эмоционально-психотерапевтической шкале испытуемые показали высокий уровень (80 %). Это значит, что испытуемые ожидают, что брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье в вопросах, касающихся коррекции психологического климата в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки. Испытуемые показали средний уровень ролевых ожиданий по эмоционально-психотерапевтической шкале (20 %).

Большинство (53 %) испытуемых показали средний уровень ролевых притязаний. Это значит, что испытуемые могут выполнять функцию «семейного психотерапевта». Высокие результаты были выявлены у 33 % испытуемых, низкие — у 14 %.

Для большинства (50 %) испытуемых по шкале внешней привлекательности характерен высокий уровень ролевых ожиданий. Это значит, что испытуемые хотят видеть рядом с собой внешне привлекательного партнера. Испытуемые показали средние (40 %) и низкие (6 %) показатели.

Большинство испытуемых (48 %) показали средние показатели в подшкале ролевых притязаний. Это значит, что они следят за собственным внешним видом, у них присутствует установка на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться. Выявлены высокий (25 %) и низкий (27 %) уровни.

С помощью критерия Манна—Уитни мы выявили значимые различия семейных ценностей у юношей и девушек. Так, были выявлены значимые различия ($U = 291,5$; $p = -2,34$) в ролевых ожиданиях по родительско-воспитательной шкале. Это значит, что у девушек более выражена установка на родительскую позицию супруга. Это может быть связано с тем, что в современном мире девушки становятся более самостоятельными, хотят самосовершенствоваться и поэтому надеются на помощь со стороны мужа.

Статистически значимые различия ($U = 248,0$; $p = -2,98$) ролевых ожиданий социальной активности. У девушек обнаружилось более выраженные показатели, значит, они больше ожидают от брачного партнера серьезных профессиональных интересов.

Это может быть связано с воспитанием и социальными установками, разделяющими сферы реализации мужчин и женщин, согласно которым мужчина — «добытчик», а женщина — хозяйка и мать.

Были выявлены значимые различия ($U = 221,0$; $p = -3,38$) по эмоционально-психотерапевтической шкале. Девушки больше стремятся быть «психотерапевтом» для своего брачного партнера, это может быть связано с тем, что девушки являются более эмоциональными и чувствительными. Статистически значимые различия ($U = 258,0$; $p = -2,83$) обнаружилось по шкале внешней привлекательности. Девушки показали более высокие результаты ролевых притязаний, это значит, они в большей степени стремятся модно и красиво одеваться.

Заключение. В рамках проведенного исследования изучены представления у студенческой молодежи о значимости в семейной жизни и основных функциях семьи: сексуальных отношений, личной общности супругов, родительских обязанностей, профессиональных интересов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной поддержки, внешней привлекательности партнера. Исследование представлений юношей и девушек о желаемом распределении ролей между мужем и женой позволило выявить статистически значимые различия по шкалам: родительско-воспитательная, социальная активность, эмоционально-психотерапевтическая, внешняя привлекательность. Результаты данного исследования помогут лучше понимать ценности современной молодежи и эффективнее организовать воспитательную работу. Также полученные результаты могут быть использованы в рамках деятельности практических психологов и дисциплины «Психология семьи».

Список цитируемых источников

1. *Агинская, Т. И.* Эволюция брака как социального института и гендерной системы: социологический анализ современных тенденций в среде студенческой молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Т. И. Агинская ; Ур. акад. гос. службы. — Екатеринбург, 2011. — 23 с.

2. *Зритнева, Е. И.* Роль семьи в подготовке молодёжи к брачно-семейным отношениям / Е. И. Зритнева // Семейная психология. — 2005. — № 1. — С. 12—18.

Материал поступил в редколлегию 12.04.2020.

Е. В. Декина

*Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого,
Тула, Российская Федерация*

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ КЛУБА МОЛОДОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ СЕМЬИ

В статье представлен опыт разработки и апробации программы клуба молодой студенческой семьи в вузе. В качестве основополагающих положены принципы системности и комплексности в решении проблем молодой семьи, учета индивидуальных и возрастных особенностей. Проведен анализ мониторингового исследования, в котором приняли участие 300 студентов. Главная задача — выявление особенностей сформированности семейных ценностей, отношения к семье. Программа клуба направлена на приобщение к традициям семейного уклада, формирование культуры взаимоотношений в семье и социуме. Особое внимание уделяется роли семьи в вопросах воспитания детей, реализации воспитательного и образовательного потенциала молодой семьи.

Ключевые слова: воспитательный потенциал молодой семьи; клуб; молодая семья; сопровождение.

E. V. Dekina

Tula State Teaching University, Tula, Russian Federation

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE YOUNG STUDENT FAMILY CLUB PROGRAM

The article presents the experience of developing and testing the program of the club of a young student family. The fundamental principles are the principles of consistency and complexity in solving the problems of a young family, taking into account individual and age characteristics. An analysis of the monitoring study was conducted, in which 300 students took part. The main task is to identify the features of the formation of family values, attitude to the family. The main emphasis of the club's program is placed on introducing the family way of life to the traditions, and creating a culture of relations in the family and society. Particular attention is paid to the role of the family in raising children, the implementation of the upbringing and educational potential of a young family.

Key words: educational potential of a young family; club; young family; escort.

Введение. Работа со студенческими семьями является одним из приоритетных направлений развития воспитательной деятельности вуза. Направления работы с молодой семьей выстраиваются в соответствии с Концепцией государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепцией государственной демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года, федеральным проектом «Современные родители» и др.; подходами к работе с молодой семьей, основывающимися на лучших практиках развития родительских компетенций, взаимодействия и поддержки, в том числе по вопросам развития и воспитания детей.

Характеристика семьи, тенденций ее развития представлена в работах А. И. Антонова, С. И. Голод, И. В. Гребенникова, А. И. Захарова, А. А. Клецина, В. М. Медкова, Г. Навайтиса, Т. М. Трапезниковой, А. Г. Харчева и др. При анализе стадий развития супружеских отношений выделяется молодое супружество, которое приходится на студенческий возраст. Ученые подчеркивают значимость семейного воспитания в формировании личности ребенка (Ю. П. Азаров, И. В. Гребенников, Т. А. Маркова, А. В. Петровский, А. Г. Харчев и др.). Семейное воспитание представляет собой целостную систему форм и методов, отражающих основные направления формирования личности и индивидуальности ребенка.

Рассматриваются особенности формирования психологической готовности молодежи к семейной жизни (В. И. Зацепин, Е. С. Калмыкова, С. В. Ковалев, Б. С. Круглов, Н. В. Малярова, В. А. Сысенко, В. С. Торохтий и др.). С. В. Ковалев отмечал, что молодые люди, начинающие совместную жизнь, плохо знают друг друга, наделяют избранника качествами, сходными с их собственными, но с преувеличением в сторону большей мужественности или женственности [1, с. 25—30]. М. Б. Земш пишет, что при подготовке молодежи к семейной жизни необходимо учитывать социальный, нравственно-этический, правовой, психологический, педагогический, физиолого-гигиенический, хозяйственно-экономический аспекты [2, с. 5—6].

Анализ исследований удовлетворенности супругов основными аспектами жизнедеятельности семьи (Т. В. Андреева,

О. В. Бунина, О. А. Добрынина, Е. Б. Назарова и другие), супружеской совместимости (С. И. Голод, М. С. Мацковский, А. Н. Обозова, В. А. Сысенко, Н. Г. Юркевич и др.) показал важность начального периода развития семьи. В молодых семьях формируется модель будущих семейных отношений, молодые семьи нуждаются в положительном образе семейных отношений, идеалах добрых детско-родительских взаимоотношений. По мнению В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева, в студенческий период жизни происходит становление индивидуальности, социальное и профессиональное самоопределение, освоение социальных ролей взрослого человека, поиск спутника жизни, установление круга знакомств и т. д. [3, с. 320—328].

Анализ практик родительского просвещения показал особое внимание к клубной работе с семьей [4, с. 5—6]. В психолого-педагогической работе с молодой семьей применяется диагностическое, коррекционное, профилактическое, просветительское, образовательное, психологическое, посредническое направления работы. Данные направления объединяются в клубной деятельности.

Функционирование Клуба молодой студенческой семьи позволит получать консультации, осуществлять психолого-педагогическое сопровождение данной категории семей. Программа клуба направлена на развитие духовно-нравственных традиций в семейных отношениях, создание условий для осознанного родительства, развития родительских компетенций, в том числе по вопросам раннего развития детей. В рамках клуба осуществляется психолого-педагогическая, социальная, юридическая, консультативная помощь молодой семье. Особое внимание уделяется психологии семейных и детско-родительских отношений, основам семейного уклада. Приоритетные направления Клуба молодой студенческой семьи: информационно-методическое, психолого-педагогическое, юридическое, социальное; культурно-досуговое.

Основная часть. Цель исследования: изучение особенностей формирования семейных ценностей, ответственного родительства у студентов; разработка и апробация программы клуба молодой студенческой семьи.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования), эмпирические

(анкетирование), методы обработки данных (количественный и качественный анализ результатов исследования). Исследование было проведено с использованием следующих анкет: «Проблемы молодой семьи» (100 студентов I курса), «Репродуктивное поведение и социально-экономическое положение молодых людей» (100 семейных студентов), «Проблема формирования ответственного родительства студентов-сирот» (100 студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей). Всего в исследовании приняли участие 300 студентов.

Результаты исследования. Ответы студентов на вопрос анкеты «Что, по Вашему мнению, мотивирует молодых людей к созданию семьи?» представим в таблице 1.

Т а б л и ц а 1— Анализ ответов студентов на вопрос анкеты «Что, по Вашему мнению, мотивирует молодых людей к созданию семьи?»

Варианты ответов	Юноши	Девушки	Всего
Взаимная любовь	18	82	100
Ожидание (или рождение) ребёнка	9	29	38
Желание попробовать себя в роли супруга	1	7	8
Стремление вырваться из-под опеки родителей, обрести самостоятельность	0	17	17

Также, кроме предложенных, у студентов были свои варианты ответов: принятие ответственности на себя; личный интерес; осознание важности ответственности друг за друга; долгие отношения (от 2 лет и более); желание иметь родную душу в жизни; совместное решение о создании семьи.

Таким образом, мотивирует молодых людей к созданию семьи взаимная любовь, ожидание (или рождение) ребенка, стремление вырваться из-под опеки родителей, обрести самостоятельность и желание попробовать себя в роли супруга.

Большинство анкетированных (более 70 %) считают, что создание семьи в студенческом возрасте может мешать учебе.

Представим ответы на вопрос анкеты «Какие, по Вашему мнению, встречаются проблемы в молодой семье?» в таблице 2.

Т а б л и ц а 2 — Анализ ответов студентов на вопрос анкеты «Какие, по Вашему мнению, встречаются проблемы в молодой семье?»

Варианты ответов	Юноши	Девушки	Всего
Взаимоотношения с родителями	4	25	29
Непримиримость к некоторым личностным качествам супруга (-и)	12	41	53
Распределение обязанностей	10	27	37
Бытовые проблемы	9	71	80
Жилищные проблемы	10	48	58
Помощь по уходу за ребенком и его воспитанию	8	44	52

Студенты предлагали и свои варианты ответов: материальный достаток; неготовность к совместной жизни; супруги слишком молоды и не знают жизнь в полной мере; измены.

Таким образом, выделяются следующие проблемы молодой семьи: бытовые, жилищные, непримиримость к некоторым личностным качествам супруга (-и), уход за ребенком и его воспитание, распределение обязанностей, взаимоотношения с родителями. Молодая семья нуждается в следующей помощи: на первое место анкетируемые поставили материальную помощь, на второе — помощь в организации ухода за ребёнком, организации досуга, на третье — психологическую помощь, далее — помощь в освоении учебного материала дистанционно (по индивидуальной траектории), информирование о программах для молодых семей и др.

Более 80 % студентов хотели бы вступить в брак, но не в ближайшее время. Наиболее благоприятным возрастом, по мнению опрошиваемых, считается 24—26 лет. Большинство студентов (51 человек) планируют в будущем иметь двух детей, 20 человек — одного ребенка, 19 человек — трех, 2 человека — четырех детей.

Представим выдержки из ответов студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей.

«Семья для меня — это...»: «взаимопонимание», «счастье», «дети», «любовь», «островок надежности», «уважение», «опора в жизни», «близкие и родные люди», «самое важное в жизни»,

«место, где любят и ждут», «важное и ценное в жизни», «основа и опора», «большая группа людей разных поколений», «семейные традиции, ценности и поддержка» и т. д.

«Моя будущая семья...»: «счастливая», «основывается на понимании», «будет крепкой», «будет большой», «самой лучшей», «не будет ни в чем нуждаться», «муж и дети», «не такая, в которой я выросла», «состоит из любящего мужчины, счастливых родителей, трех — четырех детей», «будет полной, счастливой и большой» и т. д.

«Я буду рад (-а), если моя будущая семья...»: «крепкая и счастливая», «будет наполнена радостью и счастьем», «будет крепкой, здоровой и полноценной», «проводила выходные вместе, много путешествовала», «будет дружной, гармоничной», «будет находить поводы для улыбок и радости каждый день», «будет ценить семью» и т. д.

В анкетировании по теме «Репродуктивное поведение и социально-экономическое положение молодых людей» приняли участие 100 студентов. Все респонденты при опросе идентифицировали себя состоящими в браке. Возраст анкетированных — 22—30 лет, из них 20 % — мужчин и 80 % женщин. Стаж семейной жизни: до 1 года — 42 %, более 3 лет — 38 %, 1—3 года — 20 %. 34 % анкетированных имеют детей.

На вопрос анкеты «Планируете ли Вы в ближайшее время родить ребенка?» были получены следующие ответы: 46 % — «да, но только позже, пока откладываем», 42 % — «нет, рождение ребенка пока не входит в наши планы», остальные 12 % — «да, в ближайшее время». 60 % молодых семей хотели бы иметь двух детей, 20 % — одного ребенка, 18 % — трех детей.

На вопрос анкеты «Оправдались ли Ваши надежды на семейное счастье?» большинство респондентов (72 %) ответили «скорее да, чем нет». На вопрос анкеты «Что в семейной жизни приносит Вам настоящее удовлетворение?» были получены следующие ответы (представим по степени значимости): «чувство любви», «взаимопонимание с супругом (супругой)», «возможность оставаться самим собой», «бытовой комфорт», «возможность отдохнуть», «выполнение обязанностей по дому». 80 % респондентов отметили важность создания клуба молодой студенческой семьи.

При этом считают важными для обсуждения следующие вопросы: «понимание друг друга», «психологическая поддержка», «трудоустройство», «развитие и воспитание детей», «юридические аспекты», «подготовка к рождению детей», «как достичь взаимопонимания с супругом», «как стать другом для ребенка», «положительный пример семейной жизни» и т. д.

Результаты диагностики стали отправной точкой в разработке программы Клуба молодой студенческой семьи [5, с. 32—53].

Цели программы: укрепление и поддержка института семьи путем возрождения и сохранения духовно-нравственных традиций семейных отношений как условие формирования родительских и супружеских компетенций на этапе становления молодой семьи; организация психолого-педагогической, юридической, консультативной помощи студенческим семьям, повышение психолого-педагогической компетентности студенческих семей с детьми.

Задачи программы:

- укрепление института молодых семей, формирование благоприятного психологического климата молодой семьи;
- формирование семейных ценностей и традиций;
- создание условий для творческой самореализации и социальной активности молодых семей;
- формирование положительных семейных установок, ответственного родительства, детско-родительских отношений;
- развитие системы информационно-консультационного обеспечения молодых семей.

Целевая группа: студенты университета, состоящие в браке; имеющие детей; студенты как потенциальные молодые супруги и др.

Формы работы: консультации, «круглые столы» с привлечением специалистов (психолог, педагог, юрист и др.); клубные встречи; интерактивные семинары; занятия с элементами тренинга, проектной деятельности; мониторинг потребностей семейных студентов; конкурс молодых семей; досуговые мероприятия для молодой семьи; утренник для детей из студенческих семей и др.

Содержание программы клуба представлено таблице 3.

Т а б л и ц а 3 — Содержание программы Клуба молодой студенческой семьи

Мероприятие	Цели и задачи	Время проведения
Подготовительный этап	Разработка программы клуба. Учет студентов, состоящих в браке и имеющих детей. Проведение анкетирования студентов по проблемам молодой семьи	Сентябрь
Организационное занятие с молодыми семьями	Презентация федерального проекта «Современные родители». Презентация программы Клуба молодой студенческой семьи. Знакомство со специалистами	Сентябрь
Интерактивный семинар «Учимся быть семьей»	Укрепление семейных ценностей, формирование положительных семейных установок	Октябрь
Консультационное занятие «Спроси у специалиста»	Юридическая консультация	Октябрь
Интерактивный семинар «Учимся быть родителями»	Осознание ценности материнства и отцовства, повышение ответственности за рождение и воспитание ребёнка, формирование ответственного родительства, детско-родительских отношений	Ноябрь
Консультационное занятие «Спроси у специалиста»	Психологическая консультация	Ноябрь
Творческий конкурс «Дом, в котором мы живем»	Принятие и укрепление семейных ценностей. Приобретение опыта совместной семейной досуговой деятельности	Ноябрь
Консультационное занятие «Спроси у специалиста»	Консультация педагога молодых семей по вопросам воспитания и развития детей	Декабрь
Творческое мероприятие «Новогодний утренник для семейных студентов»	Приобретение опыта совместной семейной досуговой деятельности. Приобретение навыков разных видов семейной творческой деятельности	Декабрь
Занятие с элементами мастер-классов «Секреты семейного счастья»	Проведение мастер-классов по декоративно-прикладному, вокальному искусству, фольклорному творчеству, хореографии и др.	Февраль—март

Окончание таблицы 3

Мероприятие	Цели и задачи	Время проведения
Консультационное занятие «Спроси у специалиста»	Консультации молодых семей (индивидуальные и групповые)	Февраль
Занятие с элементами проектной деятельности «Молодая семья: слагаемые благополучия»	Укрепление семейных ценностей среди молодых родителей, формирование ответственного поведения в семье	Март—апрель
«Круглый стол» по обсуждению проблем молодой семьи	Выступление участников клуба	Апрель
Подведение итогов работы клуба	Анализ апробации программы клуба. Проведение анкеты обратной связи участников клуба	Май
Заключительный этап	Подведение итогов работы. Корректировка программы клуба с учетом пожеланий участников и специалистов	Июнь

Заключение. В работе клуба приняли участие более 50 семейных студентов. Анкета обратной связи показала большой интерес к занятиям клуба, мастер-классам, встречам со специалистами, досуговому мероприятиям. Программа клуба выстраивалась с учетом пожеланий молодых семей. По мнению участников, клуб способствовал: «формированию идеалов добрых детско-родительских отношений», «мотивации к тому, чтобы лучше узнать друг друга», «решению психологических, правовых, социальных проблем», «формированию семейных традиций» и т. д. Интерес вызвали интерактивные семинары «Учимся быть семьей», «Учимся быть родителями», мастер-классы. Молодые семьи отмечают важность консультаций специалистов, возможность задать вопросы и получить квалифицированные ответы. В качестве положительного момента молодые семьи отмечают возможность закрепить полученные знания на областном конкурсе молодых семей «Дом, в котором мы живем», где участники смогли продемонстрировать семейные традиции. Каждый участник клуба смог включиться в общее дело и получить необходимые знания и опыт.

Работа клуба позволила направить усилия на развитие воспитательного потенциала молодой семьи, формирование ответственного родительства.

Список цитируемых источников

1. Ковалев, С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни / С. В. Ковалев. — М. : Просвещение, 1991. — 143 с.
2. Земш, М. В. Основы подготовки молодежи к семейной жизни и ответственному родительству / М. В. Земш. — М. : Акад. естествознания, 2017. — 88 с.
3. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Шк. пресса, 2000. — 416 с.
4. Каталог лучших практик родительского просвещения и взаимодействия семьи и школы / Нац. родит. ассоциация соц. поддержки семьи и защиты семейных ценностей. — М. : Просвещение, 2017. — 607 с.
5. Семейей дорожить — значит счастливым быть : метод. рекомендации из опыта организации поддержки студенческой семьи в ГППУ им. Л. Н. Толстого / авт.-сост.: З. Н. Калинина [и др.]. — Тула : Тул. гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2019. — 195 с.

Материал поступил в редколлегию 10.04.2020.

УДК 159.923

Н. Д. Джига

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

СОЗИДАНИЕ КАК СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ПРОДУКТИВНОГО СУБЪЕКТА В ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В статье актуализирована проблема созидания как становления личности и продуктивного субъекта в преобразовательной деятельности средствами инновационных методов обучения. Отражены результаты эмпирического исследования, факторного анализа компонентов созидания, которые можно развить средствами инновационных методов обучения: активных, рефлексивных, интер-

© Джига Н. Д., 2021

активных, включая тренинги, деловые игры, кейсы, мастер-классы, решение нестандартных ситуаций, лекции-дискуссии, лекция — мозговой штурм, лекции с элементами тренинга, лекция — деловая игра, лекция-конференция, лекция-дебаты и др.

Ключевые слова: инновационные методы обучения; преобразовательная деятельность; самореализация; созидание; созидательная продуктивность; становление личности профессионала.

N. D. Juha

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

CREATION AS THE FORMATION OF A PERSONALITY AND A PRODUCTIVE SUBJECT IN THE TRANSFORMATIVE ACTIVITY BY MEANS OF INNOVATIVE TEACHING METHODS

The article actualizes the problem of creation as the formation of a personality and a productive subject in transformative activity by means of innovative teaching methods. The article reflects the results of empirical research, factor analysis of the components of creation, which can be developed by means of innovative teaching methods: active, reflexive, interactive, including trainings, business games, cases, master classes, solving non-standard situations, lectures-discussions, lecture-brainstorming, lectures with elements of training, lecture-business game, lecture-conference, lecture-debate and others.

Key words: innovative teaching methods; transformative activity; self-realization; creation; creative productivity; the formation of the personality of a professional.

Введение. Созидание (англ. creative») — творчество, создание нового, до сих пор не известного, преобразование и модифицирование. Это процесс становления личности, индивидуальности и продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности (директора и заместителя директора школы, учителя и учащегося, студента, родителя и общественности, связанных с обучением и воспитанием и преобразованием себя и других).

Актуальность исследования состоит в том, что созидательная деятельность ориентирована на воспроизводство продуктивных ценностей, связанных не только с творческим созиданием материальных продуктов, но и привнесением в социум новых духовных

продуктов, ценностей культуры — смыслов, идей, путей и форм продуктивной самореализации личности на разных стадиях ее развития, генерирование и воплощение нового. Проблема созидания продуктивного субъекта образования в образовательном пространстве состоит в выработке ответственности за поиск целесообразного выбора созидающего действия: нравственности, духовности, субъектности и личностного развития средствами инновационных методов обучения. К ним относят: решение нестандартных ситуаций или инновационных методов («Превращаем проблему в цель», «Плохо—хорошо», «Верстовые столбцы моего будущего», «От “я-реального” к “я-идеальному”, к “я-образ-результат”, “я-профессионал”); составление и реализация индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования; технологий самопознания; рефлексивных и интерактивных методов обучения; деловых игр и т. д.

Основная часть. Созидание характеризуется нами как процесс становления продуктивного субъекта образования (личности, индивидуальности, субъекта) в преобразовательной деятельности разных уровней продуктивности по генерированию и воплощению нового или воспроизводству модифицированных социально значимых материальных и духовных продуктов в соответствии с социально-профессиональными нормами и направленностью творческой активности, способствующих продуктивной актуализации природных потенциалов в создаваемых деятельностных продуктах, образования потребности в поиске самоутверждения и признания другими.

Созидание — это взаимодействие субъект-субъектных отношений, отражающее полученный прогнозируемый результат; одна из естественных форм реализации субъектом образования потребности в поиске самоутверждения и признания другими; направленность на достижение социально значимых целей, характеризуется субъективной новизной. Продуктивный субъект образования — это субъект, проявляющий свои психолого-акмеологические способности на объективном, субъективном, интеллектуальном уровнях, реализующий в деятельности инновационные образовательные технологии, направленные на становление компетентностно-состоявшейся личности, т. е. обладающей системой сформиро-

ванных профессиональных компетенций, наиболее значимых для конкретного вида профессий.

В связи с этим проблема активности личности и продуктивного субъекта образования в обучении, как ведущего фактора достижения целей обучения, общего развития личности и развития потенциалов созидания продуктивного субъекта требует осмысления важнейших элементов обучения, средств образования. Инновационные методы обучения в профессиональной подготовке требуют не увеличения числа контрольных мероприятий и объема материала, а психологических условий осмысленности учения, включенности в него личностной и социальной активности, создания таких условий, в которых каждый может занять такую активную жизненную личностную позицию, чтобы в наиболее полной мере выразить себя как субъекта учебной деятельности, созидателя, преобразователя-психолога и свое индивидуальное «Я».

Активность и созидание предусматривают целеустремленную деятельность профессорско-преподавательского состава, способствующую творческой созидательности (креативности) и прогнозированию ситуаций по принятию самостоятельных решений. Одним из важнейших видов инновационной созидательной деятельности нами доказан анализ конкретных жизненных ситуаций как инновационный метод, развивающий способность к анализу жизненных и производственных задач, нестандартных психолого-педагогических ситуаций. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, студент должен определить, есть ли в ней проблема, в чем она состоит, свое отношение к ней. Проведение занятий с нестандартными ситуациями, приближенными к жизни, позволяет максимально приблизить реальную жизнь к учебной психологической будущей деятельности как *инновационное обучение*. Оно ориентировано на формирование готовности личности к быстро наступающим социальным изменениям, к неопределенному будущему за счет развития способности к творчеству, созиданию, к различным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми: открытость обучению будущему, способность к антиципации (предвосхищению), анализу, действиям в новых ситуациях.

Инновационное обучение — это процесс и результат такой деятельности, которая стимулирует и вносит дополнения, измене-

ния, развивает студентов, изменяет культуру, обучает на основе исследований, дискуссий, принятия решений, достижения успехов, проблемного моделирования, деловых психолого-педагогических игр, научно-исследовательских лабораторий, как наша «Созидание как процесс становления личности и продуктивного субъекта образования». Это лекции-дискуссии, лекция — мозговой штурм, лекции с элементами тренинга, лекция — деловая игра, лекция-конференция, лекция-дебаты и др.

Нами проанализирована характеристика общей выборочной совокупности 2 430 субъектов образования разных специальностей лонгитюдным методом (отслеживалось изменение уровня развития продуктивного субъекта образования до и после психолого-акмеологического обучения в учреждениях высшего образования г. Минска (БГПУ, БГУ, БГАТУ, МИТСО, БИП), ГрГУ им. Я. Купалы, Смольного института Российской Федерации в Санкт-Петербурге, БарГУ, контент-анализом, методом «Акме-технология самооценки созидания преподавателя акме-ядра в себе самом и в свойствах студентов», факторным, кластерным и корреляционным анализом [1, с. 96—102; 246—257; 275; 296].

Нами доказано, что в настоящее время происходит смена парадигм формирования и развития на созидание средствами инновационных методов. Созидание можно рассматривать как высший этап субъектного развития, когда в соответствии с необходимостью осуществляется также главная функция субъекта — целеполагание. Наивысший его уровень достигается в случае творческого конструирования целей индивидуального характера.

Формирование обычно преследует одну или несколько фиксированных, отчетливо выраженных и неизменяемых (неварьируемых) целей, имеющих всеобщий характер, требующих строгого соответствия заранее установленной норме (деятельность — репродуктивная). *Развитие* по целям многообразно, вариативно, допускает ту или иную степень приближения, связанного с индивидуально типологической спецификой. Деятельность — условно продуктивная (открытие уже известного). *Созидание*, в отличие от формирования и развития, носит характер «нечеткого» множества целей, варьируемых в процессе определенного движения, полностью индивидуализированного или, возможно, коопера-

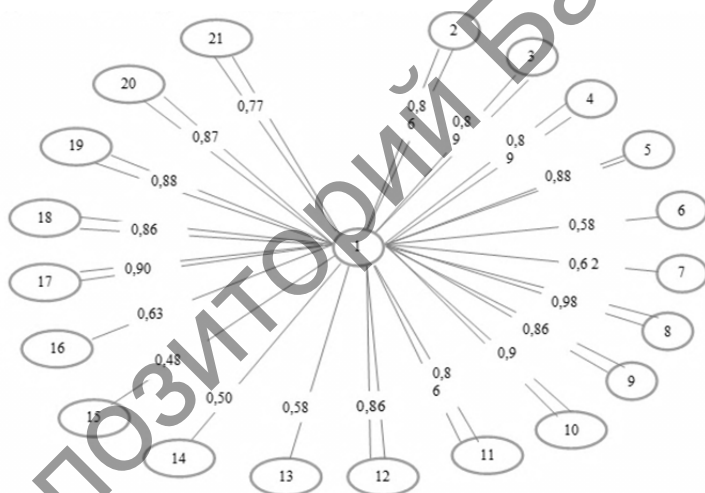
тивно-индивидуализированного и самоконтролируемого. Деятельность — продуктивная (создание нового) и становление личности и субъекта в преобразовательной деятельности. Аргументируется необходимость созидательного обучения в системе управления—соуправления—самоуправления и психолого-акмеологического сопровождения средствами инновационных методов (лекция-дискуссия, лекция-диспут, лекция — мозговой штурм, лекция с элементами тренинга, лекция с элементами деловой игры, лекция-конференция, лекция-дебаты и т. д.). Намечены перспективы дальнейших исследований: умение наблюдать вершины профессиональной деятельности, «я-реальное», «я-идеальное», «я-профессионал», «я-социальное», «я — образ-результат» средствами решения нестандартных психолого-педагогических ситуаций. Обучение на основе исследования подготовки практических и семинарских занятий в процессе дискуссии «Круги», когда каждый участник три раза повторяет свое выступление перед разными студентами, а в заключении группа выдвигает за стол переговоров лучшие и значимые выступления, которые дополняются и обсуждаются. На основе деловой игры, тренинга, мозгового штурма, нестандартной ситуации, проблемы тоже средствами инновационных методов хорошо усваивается учебный программный материал и совершенствуется созидательная продуктивность студентов и созидание их как становление личности и индивидуальности.

Уровни продуктивного созидания достигаются нами средствами анализа и решения трудных нестандартных ситуаций ежедневно перед началом занятий (10-минутная интеллектуальная разминка) и способствуют результативности, эффективности и продуктивности развития интеллекта и нестандартного мышления по генерированию недостающей информации в условиях информационной неопределенности, оптимальному самообразованию, самоуправлению, созиданию и самосозиданию и нахождению приемов взаимодействия друг с другом.

На каждом семинарском занятии давалось десять нестандартных ситуаций разных уровней трудности (три стопки ситуаций на 9—10 баллов, на 7—8 баллов и на 5—6 баллов) в соответствии со степенью подготовки студентов. Каждый студент индивидуально

выбирает ситуации из стопки в соответствии со своей подготовленностью. Это и есть инновационный индивидуально-дифференцированный подход. К концу учебного года студенты повышают свою компетентность и от последней стопки ситуаций на 5—6 баллов переходят ко второй и первой стопке [2].

Нами в процессе исследований после эксперимента в БГПУ и ГрГУ имени Я. Купалы доказана взаимосвязь следующих компонентов с созиданием, корреляционным методом в 2014 году по разработанным нами методикам с академиком РАО А. А. Деркачем, заведующим кафедрой профессиональной психологии и акмеологии РАГС (Москва) (рисунок 1).



1 — созидание; 2 — оперативный интеллект; 3 — нестандартное мышление; 4 — внимание; 5 — память; 6 — управление; 7 — соуправление; 8 — самоуправление; 9 — самосовершенствование; 10 — саморазвитие; 11 — чувствительность; 12 — самопринятие; 13 — контактность; 14 — познавательные потребности; 15 — креативность; 16 — профпригодность; 17 — направленность личности; 18 — коммуникативные способности; 19 — организаторские способности; 20 — самореализация; 21 — конкурентоспособность [1, с. 79]

Рисунок 1 — Корреляционная плеяда взаимосвязи с созиданием по Спирмену ($n_{\text{эк}} = 105$; $n_{\text{кр}} = 105$)

Нами доказано, что положительная сильная взаимосвязь с нестандартным мышлением ($rs = 0,89$), оперативным интеллектом ($rs = 0,87$), памятью ($rs = 0,89$), вниманием ($rs = 0,88$), саморазвитием ($rs = 0,90$), самоуправлением ($rs = 0,98$), самореализацией ($rs = 0,88$), самосовершенствованием ($rs = 0,86$), коммуникативными, организаторскими способностями ($rs = 0,86$), духовными способностями ($rs = 0,88$), сензитивностью ($rs = 0,86$), направленностью личности ($rs = 0,90$), конкурентоспособностью ($rs = 0,77$). В связи с данными исследованиями мы и применяем инновационные методы, что нами описано в нашей монографии «Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования» [1, с. 246].

Нами доказано, что важнейшими условиями созидания средствами инновационных методов обучения являются:

- желание и готовность личности заниматься самоизменением, самоуправлением, работой над собой по устранению или приобретению тех или иных личностных свойств, соответствующих профессиональным требованиям и направленности личности [3; 4];

- стимулирование студентов со стороны преподавателя к самоуправлению, созиданию: постановка ближайшей и отдаленной целей и стремление к их достижению средствами инновационных технологий;

- выработка механизма внутреннего самоконтроля над действиями и поступками, обязательности, верности слову, ответственности;

- выработка положительных мотивов широкого социального значения;

- достижение готовности к самосозидательной деятельности и ее системе воспитания, ориентированной на реализацию самоуправления, обеспечение субъектности в собственном жизнетворчестве, что подтверждено кластерным анализом;

- конкурентоспособность созидательной деятельности субъектов образования, выявленная по данным четырех кластеров кластерного анализа в наших прежних исследованиях.

Нами проведен факторный анализ эмпирических данных, описывающих 83,24 % общей доли дисперсии по всем 54 переменным, выделяющих 13 факторов созидания средствами инновационных методов обучения.

Первый фактор — «Зависимость созидания от самосовершенствования и самореализации» (0,604 и 0,953; 0,905). Исходя из матрицы факторных нагрузок после вращения, описывает 35,32 % дисперсии и включает переменные: способность принимать самостоятельно решения (0,955), самосовершенствование (0,953), способность к непрерывному саморазвитию (0,953), способность к соуправлению (0,918), четкость целей и ценностных ориентаций (0,906), самореализация (0,905), сензитивность (0,802), познавательные потребности (0,839), креативность (0,757), конкурентоспособность (0,767), нестандартное мышление (0,757), добродетельность (0,738), самоуправление (0,732), способность к непрерывному профессиональному росту (0,722), созидание (0,604), поддержка (0,575), способность идти на риск (0,649), контактность (0,534), способность вести за собой, быть лидером (0,601), оперативный интеллект (0,557), корреляционно доказывает их взаимосвязь с созиданием. Чем выше показатель переменной, тем эффективнее он влияет на созидание продуктивного субъекта образования.

Второй фактор — «Высокий творческий потенциал» (0,808) — 9,42 %. *Третий фактор* — «Взаимосвязь креативности и мотива приобретения знаний созидательной деятельности» — 6,46 % дисперсии: оригинальность (0,936), разработанность (0,716), гибкость (0,650); мотив приобретения знаний (0,888). *Четвертый фактор* — «Самоуправление созидательной деятельностью» (0,928) — 5,62 %. *Пятый фактор* — «Доминантность» (0,920). *Шестой фактор* — «Направленность на общение и на дело»: направленность на общение (0,839), направленность на дело (0,888). *Седьмой фактор* — «Ценностные ориентации» (0,929). *Восьмой фактор* — «Синергия» (0,529). *Девятый фактор* — «Откровенность» (0,73). *Одиннадцатый фактор* — «Способность вести за собой, быть лидером» (0,824). *Двенадцатый фактор* — «Поддержка и добродетельность» (0,69). *Тринадцатый фактор* — «Эмпатия и контактность». Эмпатия (0,550) и контактность (0,549) доказывают значимую для созидательной деятельности направленность субъектов образования на дело и общение и ее взаимосвязь с необходимыми качествами личности. Отрицательный *десятый фактор* — «Принятие агрессии» — описывает 2,50 % дисперсии и включает переменную «принятие агрессии» (-0,55), что при

отрицательном показателе означает агрессивность и необходимость индивидуальной работы с субъектами образования, поскольку агрессивность несовместима с созиданием средствами инновационных методов обучения [1, с. 246].

Особое значение мы уделяем разработанным нами индивидуальным программам осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования, которые мы разрабатываем с каждым студентом и защищаем на зачете в первом семестре при их составлении, а на экзамене — как результат реализации исходя из выполненных заданий по инновационным технологиям и самореализации себя от «я-реальное» к я-идеальному» и к «я-созидатель», «я-преобразователь»; а также работу в научно-исследовательской студенческой лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования» как раньше в БИП, так и сейчас в БарГУ со студентами-психологами.

Индивидуальные программы осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования аргументируются мотивированием учащихся к самоконтролю, самоуправлению и формированием восприятия учебной созидательной деятельности не как внешней по отношению к ним, а как результат своей собственной творческой деятельности средствами инновационных методов обучения и образовательных технологий. Они защищаются каждым обучающимся как практическая часть и обеспечивают продуктивность созидания и овладение мастерством:

- 1) созидание как процесс становления личности, индивидуальности и продуктивного субъекта образования;
- 2) цель — развитие и саморазвитие; самореализация и самосовершенствование;
- 3) личностно-профессиональное самосовершенствование;
- 4) управление—соуправление—самоуправление;
- 5) «я-реальное», «я-идеальное», «я-профессионал», «я — образ-результат», «я-созидатель, преобразователь»;
- 6) технологии самопознания себя как личности, индивидуальности, субъекта деятельности по известным методикам и анализ своего личностного роста [1, с. 395—400].

Заключение. Среди компонентов созидания средствами инновационных методов обучения: система сознательного регулирования развития созидательной деятельности (направленность, проф-

пригодность, конкурентоспособность, индивидуальные программы к осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования); средства образования (образовательные программы, акме-технологии, акме-целевые стратегии, тренинги самосовершенствования и уверенности, деловые игры, акме-стратегии активных, интерактивных, рефлексивных и инновационных методов обучения и образовательных технологий; компетенции, самоконтроль).

Созидание как становление личности и продуктивного субъекта образования в преобразовательной деятельности можно совершенствовать средствами инновационных методов обучения: тренингов, деловых игр, активных, интерактивных, рефлексивных методов, дискуссий, диспутов, лекций-дискуссий, лекции — мозговых штурмов, лекций с элементами тренинга, лекций — деловых игр, лекций-конференций, лекций-дебатов и др., а также инновационных технологий и индивидуальных программ осознанной саморегуляции созидания продуктивного субъекта образования на лекционных, практических занятиях и апробирование их в условиях психолого-акмеологического эксперимента средствами создания научно-исследовательской студенческой лаборатории «Созидание продуктивного субъекта образования», что доказывает возможность становления студентов как личности, индивидуальности и субъекта преобразовательной деятельности средствами инновационных методов обучения.

Список цитируемых источников

1. *Джигя, Н. Д.* Акме-психология продуктивного субъекта образования: монография / Н. Д. Джигя. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.
2. *Кузьмина, Н. В.* Акме-технология оценки студентами влияния дидактического акме-ядра преподавателя на их активность и созидание акме-ядра духовных продуктов в их свойствах, обеспечивших им успешное профессиональное развитие будущей созидательной деятельности / Н. В. Кузьмина, Н. Д. Джигя, Е. Н. Жаринова // Преподаватель XXI века. — 2011. — № 3. — С. 38—39.
3. *Джигя, Н. Д.* Направленность личности студентов : монография / Н. Д. Джигя. — Минск : МИТСО, 2004. — 204 с.
4. *Джигя, Н. Д.* Формирование профессиональной пригодности будущего специалиста : монография / Н. Д. Джигя. — Минск : АПО : Зор. Верасок, 2011. — 175 с.

Материал поступил в редколлегию 21.04.2020.

В. А. Зубков

Авиационная войсковая часть № 54804, Барановичи, Республика Беларусь

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОПАСНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА НАДЕЖНОСТЬ ИСТРЕБИТЕЛЯ ПРИ ПОСАДКЕ САМОЛЁТА

В предложенном автором материале поднимается проблема психологических факторов, детерминирующих надёжность/ненадёжность при посадке самолётов. Рассматриваются психологические факторы, повышающие эффективность и безопасность полетов истребительной военной авиации.

Ключевые слова: ошибочные действия пилота; факторы риска; эффективность полёта; МиГ-29; посадка самолёта.

V. A. Zubkov

Aviation military unit No 54804, Baranovichi, Republic of Belarus

PSYCHOPHYSIOLOGICAL HAZARDS AFFECTING THE RELIABILITY OF THE FIGHTER WHEN LANDING THE AIRCRAFT

In the material proposed by the author the problem of psychological factors that determine the reliability/unreliability of aircraft landing is raised. The psychological factors that increase the efficiency and safety of flights of military fighter aircraft are considered.

Key words: erroneous actions of the pilot; risk factors; flight efficiency; MiG-29; aircraft landing.

Введение. Повысить безопасность и эффективность полетов пытались во все времена существования авиации. У летного состава при заходе на посадку и посадке систематически возникают ошибочные действия, которые проявляются у здоровых, духовно развитых, профессионально компетентных, потребностно-мотивированных, работоспособных, эмоционально устойчивых и подготовленных пилотов. Субъективно и объективно посадка является сложным и ответственным элементом полета. В целях

уменьшения ошибочных действий на данном элементе полета необходимо обеспечить надежность системы путем изучения возможных психофизиологических факторов, влияющих на надежность истребителя при посадке самолета.

Основная часть. Ошибочные действия — всякие неправильные или несвоевременные действия, которые нарушают плановый режим полета или не позволяют успешно выйти из создавшейся в полете сложной ситуации [1]. Стоит обратить внимание, что в наши дни снизить количество ошибочных действий, совершаемых летным составом при пилотировании, можно только путем их минимизации, а не устранением их полностью. Посадка — замедленное движение самолета от высоты начала выравнивания до полной остановки его на взлетно-посадочной полосе, состоящее из воздушного участка (выравнивание, поддержание) и пробега. Рассмотрим процентное соотношение ошибочных действий, совершаемых летным составом на самолете МиГ-29, на различных элементах полетов за 7 лет (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Процентное соотношение ошибочных действий, совершаемых летным составом на самолете МиГ-29, на различных элементах полетов за 7 лет

Год	Элемент полета							
	взлет	заход на посадку	посадка	зона	маршрут	боевое применение по воздушным целям	боевое применение по наземным целям	при эксплуатации авиационной техники
2012	0,4	27,4	47,0	21,4	0	1,9	1,9	0
2013	1,0	28,6	41,9	23,5	0	1,0	2,0	2,0
2014	1,0	18,4	53,5	18,4	1,9	3,0	1,9	1,9
2015	2,5	17,2	46,3	14,3	2,9	0,8	13,5	2,5
2016	2,7	17,0	50,9	11,6	4,4	3,6	9,8	0
2017	0	24,7	48,4	8,6	0	18,3	0	0
2018	1,0	22,0	55,4	13,0	1,0	5,4	2,2	0

Можно сделать вывод, что основная масса ошибочных действий, допускаемых летчиками-истребителями, совершается на посадке (в среднем около 50 % ежегодно). Причины ошибочных действий летного состава на посадке, как правило, многогранны, но чаще всего это вертикальная перегрузка. Профилактические мероприятия, проводимые по снижению ошибочных действий на посадке, мало повлияли на их процентное соотношение согласно таблице. Следовательно, эффективность деятельности на посадке снижена за счет субъективных или объективных факторов полета [2, с. 23], которые не учитывались при реализации профилактических мероприятий, а возможно и не прописаны в нормативно-правовых актах, регламентирующих летную деятельность.

Надежность системы выше, чем надежность каждого из ее компонентов. Поэтому при возникновении неожиданных ситуаций там, где машина выходит из строя, человек способен при определенной подготовке действовать надежнее. Сокращение ошибок пилота может быть более эффективным для всей системы. К условиям, провоцирующим летчика на ошибочные действия, можно отнести: восприятие сигналов, близких к пороговым пределам анализаторных систем; поступление неопределенной, ложной информации; избыток или недостаток информации; принятие решений в условиях жесткого лимита времени; совмещение выполнения пилотом двух или более задач; неблагоприятное воздействие лиц группы руководства полетами на летный состав в ходе самих полетов; сложные метеорологические условия; необычные условия восприятия в дождь, снегопад, туман; ошибки при считывании показаний пилотажно-навигационных приборов; переходы приборного полета к визуальному и особенно от визуального к приборному; необычное функциональное состояние органов чувств (например, в результате ослепления ярким светом, действия ускорений, появления выраженного утомления и другие); ухудшение или изменение состояния организма пилота вследствие нарушений режима труда и отдыха, заболеваний, утомления, эмоционального стресса, после принятия алкоголя или лекарств; несформированность динамического оперативного образа посадки, в том числе образа взлетно-посадочной полосы и др. [3].

Психофизиологические опасные факторы, влияющие на надежность истребителя при посадке самолета, обусловлены:

- функционированием психики: доминантное состояние, преждевременная психическая демобилизация, феномен выполненности действия, феномен низкой психической готовности, феномен непереключения, феномен забывания, феномен иллюзии нахождения цели;

- особенностями функционирования анализаторных систем: феномен больших погрешностей глазомера, сумеречное и ночное зрение, нарушение работоспособности анализаторов;

- особенностями функционирования организма в целом: снижение работоспособности и функциональных резервов, десинхронизация биологических ритмов, стресс;

- особенностями профессиональной деятельности: отрицательный перенос навыка, феномен поиска земли, нарушения взаимодействия в экипаже;

- иллюзиями, вызывающими нарушение пространственной ориентировки, как правило, частичной [4].

Заключение. Учитывая вышеперечисленные психофизиологические опасные факторы, детерминированные условиями, провоцирующими истребителя на ошибочные действия в технике пилотирования при посадке самолета, можно сделать вывод, что для реализации ряда специфических задач по повышению эффективности и безопасности полетов истребительной военной авиации необходимо усовершенствовать способы и методы психологической теории обучения курсантов-летчиков авиационных факультетов в целях формирования своевременных правильных и эффективных динамических оперативных образов на посадке в зависимости от изменяющихся условий полета и поставленных целей.

Список цитируемых источников

1. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко ; отв. ред. Ю. М. Забродин. — М. : Наука, 1986. — 172 с.

2. Кремень, М. О. Образ в системе психической регуляции познавательной и исполнительной деятельности / М. О. Кремень, В. М. Водлозеров. — Минск : Нац. ин-т образования, 1997. — 174 с.

3. Коваленко, П. А. Учение об иллюзиях полета: основы авиационной делиаологии / П. А. Коваленко, В. А. Пономаренко, А. В. Чунтул. — М. : Ин-т психологии Рос. акад. наук, 2007. — 461 с.

4. Козлов, В. В. Человеческий фактор: история, теория и практика в авиации / В. В. Козлов. — М. : Полиграф, 2002. — 280 с.

Материал поступил в редколлегию 06.02.2020.

УДК: 291.1:159.9

А. Г. Иценко, Е. А. Костюкевич

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

РАЗЛИЧИЯ В СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЯХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье изложены результаты эмпирического исследования в рамках указанного тематического поля. Рассмотрены различные концептуальные подходы касательно категории «смысложизненные ориентации». На основании анализа источников, применяя соответствующие проблеме методики, авторы осуществили исследование на предмет выявления особенностей смысложизненных ориентаций обучающихся технических и гуманитарных специальностей в период ранней юности. Гипотетически предполагалось, что специфика подготовки по данным специальностям может накладывать отпечаток на психический мир личности (как и выбор определенного направления специализации может быть обусловлен специфичностью психотипа личности), в том числе и в её смысложизненных ориентациях. Результаты исследования показали, что определенные различия имеют место.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации; ценность; смысл; личность; жизненная стратегия.

A. G. Itsenko, E. A. Kostyukevich

Baranovich state University, Baranovich, Republic of Belarus

DIFFERENCES IN LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF STUDENTS OF TECHNICAL AND PHILOLOGICAL SPECIALTIES

The article presents the results of empirical research within the specified thematic field. Various conceptual approaches to the category of “meaningful life orientations” are considered. Based on the analysis of the sources, applying the methodology corre-

© Иценко А. Г., Костюкевич Е. А., 2021

sponding to the problem, the authors carried out a study to identify the features of the life-meaning orientations of students of technical and humanitarian specialties in the period of early adolescence. It was hypothetically assumed that the specificity of training in these specialties can leave an imprint on the mental world of a person (just as the choice of a certain direction of specialization can be determined by the specificity of the personality's psychotype), including in its life-meaning orientations. The results of the study showed that certain differences do exist.

Key words: life-meaning orientations; value; meaning; personality; life strategy.

Введение. Проблематикой, связанной с поиском смысла, смысло-жизненными ориентациями, занималось достаточно много учёных-гуманитариев, прежде всего в области философской антропологии (особенно преуспели философы-экзистенциалисты Ж.-П. Сартр, А. Камю, Ж. Маритен, А. Бергсон, Н. А. Бердяев). Проблема поднималась с самых разных ракурсов и позиций, чего стоит только один М. Хайдеггер и его попытки (достаточно удачные) философского анализа экзистенции через призму онтологии, с продуцированием сверхсложных идей и терминологического их наполнения. Например, хайдеггеровскому „Dasein“ до сих пор не найден русский термин-эквивалент, несмотря на усилия даже таких крупных специалистов-хайдеггероведов, как В. В. Бибахин (его вариант — «присутствие» — до сих пор дискутируется в экспертной среде). Немало в этой области исследования проявило себя также и психологов в рамках различных школ и направлений. Это и представители психоанализа (З. Фрейд, К. Г. Юнг, Э. Фромм), исследователи гуманистической и экзистенциальной психологии (К. Ясперс, В. Франкл, Р. Мэй, И. Ялом, Л. Бинсвангер и др.).

Актуальность данной работы объясняется тем, что студенчество — это особый этап развития личности, на котором осуществляется выбор и реализация дальнейшего жизненного пути. У недавно поступивших в университет студентов меняются ранее устоявшиеся и появляются новые жизненные ценности, соответствующие изменившимся реалиям жизни. И если старые ценности не укладываются в новые реалии жизни, у молодых людей может возникать ощущение растерянности, неуверенности и отсутствия перспектив [1]. Особый интерес представляет исследование смысло-жизненных ориентаций студентов технических и гуманитарных специальностей, так как у них несколько разная направленность

профессии, что может накладывать свой отпечаток и на их смысло-жизненные ориентации.

Поэтому изучение смысло-жизненных ориентаций у студентов приобретает особую актуальность в целях использования полученных результатов для оптимизации образовательных и воспитательных технологий в условиях высшего образования.

Основная часть. Проблема «смысла» в русскоязычном научно-исследовательском психологическом пространстве наиболее детально разработана известным психологом Д. А. Леонтьевым [2—4], мнение которого в исследовательском сообществе достаточно значимо и авторитетно. Как полагает Д. А. Леонтьев, смысл — это «отношение между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)» [4, с. 102].

Образование и развитие смысло-жизненных ориентаций рассматривается в контексте психического развития и их закономерностей. Данное утверждение было основано на связи указанной структуры с особенностями возрастного развития, которое вызвало переображения не только в качествах личности, а также и в смысло-жизненных ориентациях. Профессор Д. А. Леонтьев, говоря о развитии личности и смысло-жизненных ориентациях, считает, что формирование человека характеризуется усвоением разнообразных ценностей, которыми обладает окружающий его социум, впоследствии чего происходит расстановка полученных ценностей в определенную структуру [4].

Именно смысло-жизненные ориентации направляют личностное развитие и поведение, определяют выбор жизненной стратегии, потенциал по отношению к настоящему и будущему; являясь фундаментом в становлении у личности таких процессов, как социализация, самоопределение, самопознание. Они отражают то, насколько в жизни человека присутствует значимая цель, как он оценивает процесс своей жизни: насыщенным, интересным; в какой степени он удовлетворен теми результатами, которых уже достиг [5].

В рамках экзистенциализма проблема смысла жизни анализировалась К. Ясперсом, который рассматривал его как актуальное переживание, специфически присущее человеку внутреннее вос-

приятие психических взаимосвязей, происходящее благодаря определенной внутренней работе. Он видел смысл жизни в определении жизненных ориентиров, в осознании индивидом своего места в мире, в восприятии любви, достижении свободы и возможности быть самим собой. Причем, как полагал К. Ясперс, в динамическом и нескончаемом поиске смысла все время достигается только частичная, временная и постоянно преодолеваемая истина, достижение абсолютного смысла невозможно в принципе [6].

По мнению К. Г. Юнга, поиск смысла жизни — естественная, специфически человеческая потребность и задача, которая стоит перед каждым человеком. Смысл жизни связан с постановкой духовных или культурных целей, стремление к которым является необходимым условием душевного здоровья. К. Г. Юнг утверждал наличие в структуре личности специфической потребности в поиске и реализации смысла жизни [7]. На этом же моменте акцентировал свое внимание и В. Франкл, по словам его ученицы, клинического психолога и психотерапевта Э. Лукас, это стремление к смыслу может продуцировать в человеке такой аспект его внутреннего мира, как “Homo religiosus” [8].

Цель исследования — выявить особенности смысложизненных ориентаций студентов технических и гуманитарных специальностей.

В исследовании приняли участие 100 студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет», 50 из которых обучаются техническим специальностям, 50 — гуманитарным специальностям в возрасте от 16 до 20 лет.

Методы и методики исследования. Тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева. позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс), либо в прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни [2]. Тест СЖО является адаптированной версией теста «Цель в жизни» Дж. Крамбо и Л. Махолика. Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла. На основе факторного анализа, адаптированной Д. А. Леонтьевым версии этой методики, отечественными исследователями (Д. А. Леонтьев, М. О. Калашников, О. Э. Калашникова), был создан тест, включающий наряду с общим показателем осмысленности жизни также пять субшкал, отражающих три конкретных смысложизненных ориентации и два аспекта локуса контроля.

Результаты СЖО Д. А. Леонтьева. В тесте используются следующие субшкалы.

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие в жизни испытуемых целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Можно характеризовать студентов как целеустремленных людей, их планы имеют реальную опору в настоящем и подкрепляются личной ответственностью за их реализацию.

Гуманитарные специальности: низкий — 30 %, средний — 24 %, высокий — 46 %; технические специальности: низкий — 24 %, средний — 22 %, высокий — 54 %.

Данные результаты обусловлены возрастными особенностями испытуемых: для возрастного этапа молодости естественна устремленность в будущее, тенденция строить планы и предъявлять свои притязания. Однако немалые проценты низких результатов означают, что имеет место неопределённость перед будущим у студентов, так как они попали в новую для себя среду, у них происходит перестройка ценностей в связи с этим.

2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Результаты говорят о том, что воспринимают испытуемые сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Гуманитарные специальности: низкий — 26 %, средний — 30 %, высокий — 44 %; технические специальности: низкий — 24 %, средний — 30 %, высокий — 46 %.

Результаты отражают тот факт, что большинство студентов получают удовольствие от самого процесса жизни, считают свою жизнь насыщенной и наполненной интересными событиями. Они быстро социализировались в новых условиях и без препятствий удовлетворяют свои потребности в знаниях, общении, проявлении себя. Но есть также процент студентов, которые не удовлетворены своей жизнью, имеют желание её изменить и принести в неё новые краски.

3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни. Для студентов характерна высокая степень удо-

влетворённости прожитой частью жизни, а также высокая степень продуктивности и осмысленности пройденного отрезка жизни.

Гуманитарные специальности: низкий — 22 %, средний — 44 %, высокий — 34 %; технические специальности: низкий — 26 %, средний — 26 %, высокий — 48 %.

Студенты технической специальности в большей степени удовлетворены своей прожитой жизнью, чем студенты гуманитарных специальностей. Это может быть обусловлено тем, что студенты технических специальностей уже считают себя зрелыми личностями с насыщенным прошлым. А студенты гуманитарных специальностей ещё не реализовали все свои потребности и цели, также, возможно, у них более высокий уровень притязаний.

4. Локус контроля — я (я — хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о её смысле.

Гуманитарные специальности: низкий — 16 %, средний — 34 %, высокий — 50 %; технические специальности: низкий — 20 %, средний — 26 %, высокий — 54 %.

Обеим группам испытуемых присущ высокий уровень по данной шкале. Даже в таком небольшом возрасте студенты считают себя достаточно сильными личностями для того, чтобы самостоятельно руководить своей жизнью, принимать значимые решения, строить свою жизнь по своему плану.

5. Локус контроля — жизнь или управляемость жизни. Можно сказать, что студентам обеих специальностей свойственна убеждённость в том, что человек в силах контролировать свою собственную жизнь, свободно принимать решения и воплощать их, управлять своей жизнью самостоятельно, а также убеждённость в том, что жизнь человека подвластна сознательному контролю.

Гуманитарные специальности: низкий — 28 %, средний — 24 %, высокий — 48 %; технические специальности: низкий — 26 %, средний — 24 %, высокий — 50 %.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало отсутствие статистически связанных различий и тенденций к различию в уровне выраженности смысложизненных ориентаций студентов технических и гуманитарных специальностей (таблица 1).

78 Таблица 1 — Значения критерия Манна—Уитни для показателей смысложизненных ориентаций студентов технических и гуманитарных специальностей

Составляющие смысложизненных ориентаций	Сумма ранга*	Сумма ранга**	U	Z	p -уровень	Z	p -уровень	Действительный N	Действительный N
Цели в жизни	25 17,500	2 532,500	1 242,500	-0,05170	0,958765	-0,05203	0,958502	50	50
Процесс жизни	2 542,000	2 508,000	1 233,000	0,11719	0,906706	0,11773	0,906285	50	50
Результативность жизни	2 347,500	2 702,500	1 072,500	-1,22365	0,221084	-1,22996	0,218711	50	50
Локус контроля — я	2 532,000	2 518,000	1 243,000	0,04826	0,961512	0,04901	0,960913	50	50
Локус контроля — жизнь	2 562,500	2 487,500	1 212,500	0,25852	0,796007	0,25972	0,795083	50	50

Примечание. * — технические специальности; ** — гуманитарные специальности.

Заключение. В процессе исследования были выявлены особенности смысложизненных ориентаций студентов технических и гуманитарных специальностей. Результаты исследования по тесту «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева дали примерно одинаковые средние показатели по таким шкалам, как «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Локус контроля — Я», «Локус контроля — жизнь».

Установлено отсутствие статистически значимых различий в уровне смысложизненных ориентаций студентов технических и гуманитарных специальностей.

Естественно, авторы отдают себе отчет, что данное исследование указанной проблемы не является исчерпывающим и полным, в рамках формата статьи тяжело осуществить всеохватывающее исследование столь сложной научной проблемы. Нужно расширять как выборку, так и методический и методологический инструментарий, что требует более детального и скрупулёзного подхода, задействования более масштабного ресурса. При этом представляется, что значительным образом удалось выявить определенные особенности, закономерности и тенденции в смысложизненных ориентациях обучающихся по техническим и гуманитарным специальностям.

Список цитируемых источников

1. Зарубко, Е. Ю. Смысложизненные ориентации у студентов разных направлений подготовки / Е. Ю. Зарубко // Мир науки. Педагогика и психология. — 2018. — Т. 6, № 4. — С. 41—49.
2. Леонтьев, Д. А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии / Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 15, № 1. — С. 25—34.
3. Леонтьев, Д. А., Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного / Д. А. Леонтьев, А. Н. Моспан // Мир психологии, издательство. — 2017. — № 2. — С. 12—19.
4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2003. — 487 с.
5. Голубева, Г. Ф. Диагностика смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте / Г. Ф. Голубева, М. А. Паскарь // Современная психология и педагогика: проблемы и решения : сб. ст. по материалам I Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. М. А. Васинович. — Новосибирск : СибАК, 2017. — С. 58—64.

6. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс ; пер. с нем. М. И. Левина. — М. : Политиздат, 1991. — 527 с.

7. Коваленко, С. В. Теоретический анализ подходов к понятию смысла жизни в психологической литературе / С. В. Коваленко // Вестн. НВГУ. — 2010. — № 1. — С. 39—43.

8. Лукас, Э. Франкл и Бог / Э. Лукас ; пер. с нем. М. Виноградовой. — М. : Никея, 2020. — 224 с.

Материал поступил в редколлегию 01.02.2020.

УДК: 159.9

О. Ю. Камакина

*Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация*

СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НОРМАЛЬНЫМ И ДЕФИЦИТАРНЫМ РАЗВИТИЕМ

В статье представлен опыт исследования отношения к здоровью детей младшего школьного возраста. Выявлены и описаны общие и специфические особенности отношения к здоровью школьников с нормальным и дефицитарным (нарушения слуха) развитием.

Ключевые слова: здоровье; младший школьник; отношение.

O. Yu. Kamakina

Yaroslavl state pedagogical University K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

SPECIFICITY OF ATTITUDE TO THE HEALTH OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH NORMAL DEFICIENT DEVELOPMENT

The article presents the experience of studying the attitude to the health of children of primary school age. Identified and described the General and specific features of the attitude to the health of students with normal and deficient (hearing impairment) development.

Key words: health; primary school student; attitude.

© Камакина О. Ю., 2021

Введение. Актуальность изучения отношения к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием обоснована своеобразием данной категории детства, недостаточной изученностью в отечественной и зарубежной психологии теории и практики сохранения и укрепления здоровья в широком смысле этого понятия (физического благополучия, психологической безопасности, оптимальной социализации). В ситуации инклюзивного образования возникает много трудностей по созданию адекватных условий обучения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе по вопросам воспитания культуры здоровья.

Основная часть. Всемирная организация здравоохранения характеризует понятие «здоровье» как «состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов».

Отношение к здоровью — это система индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или, наоборот, угрожающими здоровью людей, а также определяющими оценку индивидом своего физического и психического состояния [1].

Исследование отношения к здоровью предполагает оценку специфики следующих компонентов:

- когнитивного, отражающего знания человека о своем здоровье, осознание его роли и влияния на качество жизнедеятельности человека, понимание основных факторов риска и антириска;
- эмоционально-волевого, характеризующего особенности переживаний человеком положительных и отрицательных состояний здоровья и ситуаций, с ним связанных, стремления человека;
- деятельностного, демонстрирующего специфику поведения, способствующего адаптации или дезадаптации человека к изменяющимся условиям окружающей среды, а также выработку стратегии поведения, связанной с изменением состояния здоровья;
- ценностного, определяющего место здоровья в системе ценностных ориентаций и ценностей [2].

Целью исследования, проведенного магистранткой Н. В. Кудрявцевой под научным руководством О. Ю. Камакиной было выявление специфики отношения к собственному здоровью млад-

ших школьников с дефицитарным развитием (нарушения слуха) в сравнении с детьми с нормальным развитием.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что отношение к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием (нарушением слуха) может иметь как общие с нормально развивающимися детьми, так и специфические особенности, характерные только для данной категории детей.

В исследовании приняли участие учащиеся начальной школы-интерната № 7 г. Ярославля с различными нарушениями слуха: дети с состоянием после кохлеарной имплантации, дети с двусторонней сенсоневральной тугоухостью I—IV степени, дети с двусторонней кондуктивной тугоухостью I—III степени, а также дети со смежными или вторичными дефектами (задержка психического развития, умственная отсталость, ранний детский аутизм, синдром дефицита внимания и гиперактивности).

Для сравнительного анализа нами были использованы результаты исследования отношения к здоровью детей с нормальным развитием, опубликованные в автореферате диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук Камакиной Ольги Юрьевны «Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей» [3].

Методы исследования:

– теоретические (теоретико-методологический анализ, обобщение и интерпретация научных данных);

– психодиагностические (методика «Лесенка» в модификации М. И. Лисиной и Я. Л. Коломенского, методика «Ценностные ориентации детей младшего школьного возраста» Т. В. Брагиной, методика «Я и мое здоровье» О. Ю. Камакиной, методика незаконченных предложений, проективный рисуночный тест «Здоровье»);

– анализ медицинских сведений, полученных от родителей, медицинских работников школы, анкетирование классных руководителей.

При описании результатов исследования мы ориентировались на систему компонентов отношения к здоровью младших школьников.

Так, самооценка, как часть когнитивного компонента, в норме развития по мере взросления ребёнка становится более дифференцированной, к 4-му классу должна преобладать адекватная

самооценка. У детей с нарушениями слуха самооценка «здоровый» является более адекватной по сравнению с остальными показателями (завышены или крайне завышены). При этом девочкам присуща завышенная самооценка по параметрам «счастливый», «умный», «красивый», наблюдаются адекватные показатели самооценки в позициях «здоровый», «успешный». Мальчикам характерна адекватная самооценка по всем параметрам, кроме позиции «здоровый», в которой наблюдается заниженная самооценка (крайний вариант нормы).

У младших школьников с нарушениями слуха понятие «здоровье» в первую очередь воспринимается как отсутствие болезней (43 %) и, как следствие, выполнение своих функций в роли учеников («в школу не ходить»); большое количество учеников (30 %) выделили такие параметры, как хорошее самочувствие, хорошее настроение. Небольшое количество ответов детей включало оказание медицинской помощи, качество медицинского обслуживания, физическую силу.

Спектр представлений о здоровье включают представления о физическом и эмоциональном благополучии, не характеризую позиции социального благополучия. Мы предполагаем, что это связано со своеобразием социальной ситуации развития детей с дефицитным развитием. Знания детей о своем здоровье, роли здоровья скудны, понимание основных факторов риска сформировано частично [4].

Эмоционально-волевой компонент отношения к здоровью: при проведении проективного рисуночного теста «Здоровье» присутствует шаблонность в рисунках (рисуют как привыкли, как научили, не пытаясь вложить в такой рисунок новый смысл), графические навыки детей с дефицитным развитием развиты плохо, например, на предложение подумать и нарисовать рисунок на тему здоровья девочка рисует очередную принцессу, указывая, что она здоровая, потому что улыбается. В 37 % работ — наличие штриховки, указывающее на тревожность; в 60 % работ дети используют все семь предоставленных цветов, 8 % ограничились одним цветом. В работах преобладает красный цвет, что может указывать на наибольшую чувствительность, потребность теплоты из окружения. Самым наименее выбираемым оказался фиолетовый

цвет. У младших школьников с нарушениями слуха понятие «здоровье» в первую очередь воспринимается как отсутствие болезней. Дети обращают внимание только на физическое и эмоциональное благополучие, игнорируя при этом социальный контекст. Детям младшего школьного возраста с нормальным развитием характерно разнообразие составляющих, описывающих все стороны благополучия (физического, психического, социального). Эмоционально-волевой компонент у младших школьников с дефицитным развитием сформирован частично.

Поскольку половина испытуемых — воспитанники интерната, их режимные и гигиенические навыки превышают показатели деятельности отношения к здоровью детей, которые живут в семьях и только посещают школу. Говоря о навыках, связанных с умениями и навыками сохранения психологического и социального здоровья, учащиеся, которые живут с родителями, имеют более высокие показатели.

У детей с нормальным развитием различия между 1 и 4-ми классами значимы, у детей с дефицитным развитием — показатели незначимы. Детям с нарушениями слуха сложнее оценивать состояние собственного здоровья и скорость выздоровления. Им свойственно завышать эти параметры, переоценивать или неадекватно оценивать своё состояние. Деятельностный компонент у младших школьников с дефицитным развитием сформирован неравномерно, показатели физического здоровья преобладают над показателями психического и социального здоровья.

Ценностный компонент: в системе ценностей у большинства испытуемых преобладает хорошая учёба, помимо этого девочки ставят на первые места красоту, а мальчики хотят быть сильными и весёлыми. Здоровье в иерархии занимает последнее место вместе с аккуратностью. Следует отметить, что частота выбора здоровья как ценностной ориентации увеличивается в 3—4-х классах, а в 1—2-х — практически отсутствует. Как часть ценностного компонента здоровье в иерархии выборов у учащихся с нормальным развитием стоит на пятой позиции, у детей с дефицитным развитием занимает последнее место.

Заключение. Гипотеза нашего исследования подтвердилась: в целом уровень сформированности отношения к здоровью младших школьников с дефицитарным развитием ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

По результатам проведенного исследования можно выделить общие и специфические особенности отношения к здоровью младших школьников с нормальным и дефицитарным развитием (нарушения слуха). Общими особенностями отношения к здоровью в данной возрастной группе являются: первичные представления о здоровье сформированы, когнитивная область «здоровье» будет продолжать развиваться и обогащаться более полным пониманием рисков и опасений в отношении своего здоровья; «здоровье» не является ведущей ценностной ориентацией в младшем школьном возрасте.

Специфическими особенностями младших школьников с дефицитарным развитием по сравнению с младшими школьниками с нормальным развитием являются:

- спектр представлений младших школьников с дефицитарным развитием включает представления о физическом и эмоциональном благополучии (менее сформирован, чем у младших школьников с нормальным развитием), не характеризуется с позиции социального благополучия;

- для детей с дефицитарным развитием характерна завышенная самооценка состояния собственного здоровья и скорости выздоровления, младшие школьники с нормой развития демонстрируют более адекватную самооценку;

- эмоционально-волевой компонент: дети младшего школьного возраста с нормальным развитием проявляют позиции, характеризующие все стороны благополучия (физического, психического, социального) в отличие от детей с дефицитарным развитием (игнорирование социального);

- у младших школьников с дефицитарным развитием показатели деятельностного компонента значимо не вырастают от 1-го к 4-му классу в отличие от младших школьников с нормой развития;

- уровень сформированности режимных и гигиенических навыков детей школы-интерната превышает показатели сформированности навыков сохранения физического благополучия детей с дефицитарным развитием, воспитывающихся в семьях;

– качество умений и навыков сохранения психологического и социального благополучия выше у младших школьников с дефицитным развитием, воспитывающихся в семьях, по сравнению с младшими школьниками с дефицитным развитием, воспитывающимися в интернате (лучше качество умений и навыков сохранения физического благополучия).

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности формирования культуры здоровья у младших школьников более целенаправленно с учетом выявленных особенностей, данные исследования могут использовать учителя, воспитатели, педагоги-психологи, социальные педагоги и другие специалисты в области социально-гуманитарных практик.

Кроме того, следует отметить, что в рамках проведенного нами исследования впервые были изучены особенности отношения к здоровью детей с дефицитным развитием (нарушением слуха) и выявлены общие и специфические особенности отношения к здоровью детей с нормальным и дефицитным развитием. Это и обуславливает научную новизну данной работы.

Список цитируемых источников

1. Буковцова, Н. И. Современные подходы к комплексной реабилитации детей с нарушениями слуха / Н. И. Буковцова, Л. А. Ремезова // Коррекцион. педагогика. — 2006. — № 3. — С. 71—75.
2. Игнатьева, С. Г. Педагогические условия здоровьесбережения учащихся в системе дошкольной подготовки и начальной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Г. Игнатьева. — Чебоксары, 2010. — 22 с.
3. Камакина, О. Ю. Отношение к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. Ю. Камакина. — Ярославль, 2010. — 26 с.
4. Речицкая, Е. Г. Здоровьесберегающие технологии обучения и воспитания школьников с нарушениями слуха / Е. Г. Речицкая, И. А. Волохова // Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида / под ред. Е. Г. Речицкой. — М. : Владос, 2009. — Ч. 2. — С. 389.

Материал поступил в редколлегию 10.02.2020.

М. Н. Кропачева

*Шадринский государственный педагогический университет,
Шадринск, Российская Федерация*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье представлен теоретический обзор проблемы развития творческого воображения у младших школьников с условно нормативным развитием и с задержкой психического развития, обосновывается значимость изучения проблемы развития творческого воображения у детей как фактора, определяющего становление полноценной личности, и подготовки к обучению в школе. Экспериментально выявлены особенности развития творческого воображения у детей с условно нормативным развитием и с задержкой психического развития.

Ключевые слова: творческое воображение; развитие; задержка психического развития.

M. N. Kropacheva

Shadrin State Teachers' University, Shadrinsk, Russian Federation

FEATURES OF CREATIVE IMAGINATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

The article presents a theoretical overview of the problem of the development of creative imagination in junior schoolchildren with conditional-regulatory development and delayed mental development, substantiates the importance of studying the problem of the development of creative imagination in children as a factor in becoming a full-fledged person and preparing for school. Experimentally revealed features of the development of creative imagination in children with UNR and PR.

Key words: creative imagination; development mental health delay.

Введение. На современном этапе развития образования острой становится проблема формирования творчески активной личности, продиктованная социально-экономическими преобразованиями.

ями в обществе, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать новые жизненные проблемы. В свою очередь, встаёт важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения, требующая совершенствования педагогического процесса с учётом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Исследования Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, Е. И. Игнатьева, В. А. Крутецкого, Н. С. Лейтеса, Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконина показывают, что воображение является не только предпосылкой эффективного восприятия нового материала, но и условием творческой трансформации знаний детей. Оно способствует саморазвитию личности, т. е. во многом определяет эффективность познавательной деятельности детей, участвует во всех видах деятельности: игре, тренировке, работе.

Авторы отмечают, что отсутствие представлений о функциях отдельных объектов создает трудности в игровых ситуациях, в анализе сказок, в дифференциации рассказов и сказок, в использовании сказочных приемов в художественной деятельности. Однако следует отметить, что некоторые аспекты возникновения и развития воображения в филогении были изучены (В. А. Скоробогатов и др.). Много было сделано в направлении изучения психологических механизмов воображения (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, И. В. Страхов и др.) [1; 2].

В специальной психологии данная проблема рассматривалась в трудах О. В. Боровика, С. Д. Забрамной, В. С. Мухиной, М. М. Нудельмана, Ж. И. Шиф и др. Развитие воображения у детей с отклонениями в развитии представляет особый интерес, так как задержка в формировании психических процессов создает определенные трудности в усвоении программного материала в школе, тормозит развитие их личностных качеств, затрудняет подготовку к дальнейшему обучению [3; 4].

Связь между воображением и мышлением, показывая, что у детей с задержкой психического развития (далее — ЗПР) воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию, подчеркивал И. Шифф. В науке частично решены многие аспекты этой актуальной проблемы, однако ряд

противоречий, связанных с коррекцией развития творческого воображения таких детей, всё же нуждается в разрешении [4].

Из вышесказанного становится достаточно ясным, что вопросы изучения особенностей развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР приобретают особую актуальность на современном этапе развития общества.

Основная часть. Как известно, воображение является одним из важнейших направлений познавательного развития ребенка. Считается, что это творческая способность ума, которая помогает человеку в процессе ориентированной деятельности, такой как мышление, запоминание, формирование или формирование мнения. Богатое воображение может позволить человеку преследовать и совершать многие достижения человеческого разума [5; 6].

В психолого-педагогической литературе существует множество подходов в определении понятия «воображение». По мнению А. Г. Маклакова, воображение — это процесс преобразования представлений, отражающие реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений [1].

Воображение — это свойство психики создавать образы в уме. Все процессы, происходящие в образах, называются воображением. Воображение — мыслительный процесс, благодаря которому человек может ориентироваться, искать решение проблем без непосредственного вмешательства практических действий. Этот процесс очень значителен, особенно в тех случаях, когда невозможно или трудно осуществить необходимые практические действия, или он просто неуместен. По мнению А. В. Петровского, творческое воображение — это способность человека к построению новых образов посредством переработки психических компонентов, которые были приобретены в прошлом опыте. Творческое воображение — это воображение, которое обладает способностью создавать образы на основе памяти, а не на основе информации из внешнего мира. Она менее реальна, потому что в ней есть компонент фантазии и мечты. Даже у самых прагматичных, скептических, скучных людей есть воображение. Творческое воображение делает людей индивидуальными, не повторяющимися личностями [1].

Следует выделить среди различных видов и форм произвольного воображения воссоздающее воображение, творческое воображение и мечту [5]. Воссоздающее воображение — это процесс создания образа объекта в соответствии с его описанием, рисунком или чертежом. Творческое воображение называется самостоятельным созданием новых образов [7]. Оно требует подбора материалов, необходимых для построения образа желаемого и более или менее отдаленного, т. е. не сразу дает объективный продукт. Особой формой воображения является мечта. Суть данного типа воображения заключается в самостоятельном создании новых образов [2].

В рамках нашего исследования мы изучили особенности развития творческого воображения у младших школьников с ЗПР. Исследование проводилось на базе детского сада «Алёнушка», филиала автономного учреждения дошкольного образования муниципального образования Детского сада «Светлячок» города Заводоуковска Тюменской области. Нами были обследованы дети старшего дошкольного возраста с ЗПР и дети с условно нормативным развитием (далее — УНР).

Целью исследования являлось изучение особенностей развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методологическую основу исследования составили:

- теоретическая концепция Л. С. Выготского о сущности творческого воображения и его развитии у детей в дошкольном и младшем школьном возрасте;

- положение о единстве закономерностей психического развития нормального и аномального ребёнка (Л. С. Выготский, Т. А. Владова, М. С. Певзнер, В. И. Лубовский и др.);

- значение фактора субъективности в развитии психики ребёнка (Б. Г. Афанасьев, С. Л. Рубинштейн, У. В. Ульяновская, О. В. Лебедева и др.);

- концептуальные подходы к изучению творческого воображения у детей с УНР (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Л. Леонтьев и др.) и у детей с интеллектуальными нарушениями (Л. С. Боровик, В. А. Юдина, В. С. Мухина, С. Д. Забрамная и др.).

Для выявления особенностей развития творческого воображения у старших дошкольников с ЗПР мы использовали методики,

предложенные Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1995), Л. Ю. Субботиной (1996) «Свободный рисунок», «Придумай сказку». Данные методики адаптированы для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР [8].

Так, методика «Свободный рисунок» позволила нам выявить уровень сформированности невербального воображения у детей дошкольного возраста с ЗПР и УНР.

Нами выявлено, что наибольшее количество старших дошкольников с ЗПР продемонстрировали низкий уровень сформированности невербального воображения, что составило 4 человека (67 %). Дети нарисовали нечто очень простое, неоригинальное, причём на рисунке слабо просматривается фантазия и не очень хорошо проработаны детали. Например, Катя С. нарисовала рисунок «Семья», где изобразила три человека, которые держатся за руки, пояснила это так: «три человека вместе». Витя Г. нарисовал рисунок «Дом» и пояснил: «Просто дом». Толя Ф. нарисовал рисунок «Многоножка» и пояснил: «Бегут лапки». Виталий Р. нарисовал рисунок «Космолёт» — очень обычное изображение, попросил помощи в изображении рисунка, а описать его не смог. Таким образом, дети испытывали явное затруднение при рисовании нового, оригинального и нарисовали стандартные изображения.

Детей со средним уровнем сформированности невербального воображения нами выявлено человека 2 (33 %). Дети придумали и нарисовали нечто такое, что в целом является не новым, но несёт в себе явные элементы творческой фантазии и оказывает на зрителя определённое эмоциональное впечатление. Детали и образы проработаны недостаточно четко. Антон П. нарисовал рисунок «Помогатор», изобразил его в необычном формате и пояснил: «Помогает вытащить инструменты». Егор П. изобразил «Динозаврика Тошу», нарисовал с помощью ладошки и пальцев и пояснил: «Он живёт под деревом».

Детей с высоким уровнем сформированности невербального воображения нами не выявлено.

У детей дошкольного возраста с УНР мы выявили, что наибольшее количество старших дошкольников продемонстрировали высокий уровень сформированности невербального воображения, что составило человека 4 (67 %). Дети нарисовали ориги-

нальные рисунки, просматривался сюжет задуманного, фантазия, детали рисунка проработаны. Например, Валерия Х. изобразила «Семью инопланетян», где нарисовала три необычные фигуры на трёх ногах, которые украшают свою планету цветами, пояснила это так: «Нравится ухаживать за цветами». Костя М. придумал и нарисовал необычный знак на кепке, пояснил это так: «Это знак большого босса». Игорь З. изобразил «Неудержимого робота», который командовал армией роботов, пояснил это так: «Никто его не может победить». Оля П. изобразила «Дом на двух горах», который построен сразу на двух горах, пояснила это так: «Дом рядом с солнцем».

Лев М. и Анна С. (33 %) показали средний уровень сформированности невербального воображения. Рисунки явно несут в себе элементы творческой фантазии и находят свой эмоциональный отзыв. Однако дети не до конца проработали детали и образы своего рисунка.

Низкого уровня сформированности невербального воображения у детей с УНР нами не выявлено.

Используемая нами методика «Придумай сказку» позволила выявить особенности развития творческого воображения дошкольников с ЗПР и УНР на основе придумывания сказок.

Нами выявлено, что наибольшее количество старших дошкольников с ЗПР, что составило 4 человека (67 %), продемонстрировали низкий уровень творческого воображения. Дети сочиняли и с затруднением пересказывали свою сказку, в основном истории без развития сюжета, без развёрнутого описания вида героев и их характеристик. Некоторые дети исполнили уже имеющуюся сказку. Например, Толя Ф. сочинил сказку «Смелый жук» и пояснил: «Жук жил в лесу на ветке дерева, а муха ему мешала спать, он её поймал». Антон П. пересказал сказку «Теремок» и добавил нового героя — Бабочку. Витя Г. придумал историю «Быстрые машинки», но не смог до конца поработать над своей историей. Кате С. не удалось придумать новую сказку. Детей со средним уровнем творческого воображения выявлено 2 (33 %). Егор П. и Виталий Р. попытались придумать свою сказку, новых героев, но не точно передали сюжет своей истории. Высокий уровень творческого воображения на данном этапе дети не продемонстрировали.

Среди старших дошкольников с УНР, что составило 5 человек (83 %), доминирующим является высокий уровень развития творческого воображения. Дети придумали новые сказки, сюжет которых носит приключенческий и сказочный характер. Чётко сформирована идея сказки, прослеживается композиция сказки, наличие развёрнутости характера и описание внешности героев. Например, Анна С. придумала сказку «Волшебная шкатулка» (шкатулку подарила ей бабушка) пояснила. «В шкатулке есть тайна»; Валерия Х. сочинила приключенческую историю про семью, которая занималась садоводством, пояснила: «Эта семья украшала цветами всё вокруг». Костя М. придумал сказку волшебного характера: «Старый волшебник умел делать разные чудеса». Игорь З. сочинил «Сказку о роботе» (робота все хвалили), передал: «Робот был сильный и храбрый, у него было много друзей». Оля П. придумала фантастическую историю о шагающем доме, который просто гулял: «Пока дом гулял, он нашёл себе друзей, и стали они жить вместе».

Со средним уровнем творческого воображения нами выявлен 1 человек (17 %). Лев М. попытался придумать свою историю про машину-перевозчика, но сюжет не развил, скудное описание деталей истории пояснил: «Большая машина перевозила разные грузы». Детей с низким уровнем развития творческого воображения нами не было выявлено.

Заключение. Дети дошкольного возраста с ЗПР в основном демонстрируют низкий уровень развития творческого воображения. Они способны придумать и рассказать свою сказку, но многие из них нуждаются в помощи со стороны экспериментатора. Некоторые дети не могут создать свою историю и вспоминают наиболее известные любимые сказки.

У детей с УНР в большей степени преобладает высокий уровень развития творческого воображения. Дети демонстрируют новые замысловатые образы, при выполнении заданий стремятся выполнить их правильно, без помощи взрослого, проявляют заинтересованность, инициативу, креативность. Из этого следует, что дети более способны реализовать свой замысел в рисунках и при сочинении историй.

Полученные в ходе нашего исследования результаты позволяют говорить о необходимости систематической, целенаправ-

ленной работы по развитию творческого воображения у младших школьников с ЗПР. Для этого целесообразно разработать программу, направленную на развитие творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, которая может быть использована педагогами, дефектологами, родителями в процессе развития творческого воображения у детей с ЗПР.

Список цитируемых источников

1. Волков, Б. С. Детская психология : учеб. пособие / Б. С. Волков. — М. : Владос, 2002. — 256 с.
2. Калинковская, С. Б. Особенности развития творческого воображения детей дошкольного возраста / С. Б. Калинковская // Детство, отрочество и юность в контексте научного знания : материалы междунар. науч.-практ. конф., 25—26 апр. 2011 г. — Пенза : Социосфера, 2011. — С. 48—53.
3. Нудельман, М. М. О возможностях управления образами воссоздающего воображения детей дошкольного возраста / М. М. Нудельман // Экспериментальная психология и ее история : сб. тр. / отв. ред. М. М. Нудельман. — М. : МГПИ, 1976. — С. 12—32.
4. Шуненкова, Т. А. Развитие творческого воображения детей с задержкой психического развития в изобразительной деятельности [Электронный ресурс] / Т. А. Шуненкова, С. А. Филиппова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. — 2013. — № 3 (7). — С. 153—156. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-tvorcheskogo-voobrazheniya-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-izobrazitelnoy-deyatelnosti>. — 08.10.2018.
5. Васильченко, Т. А. Влияние изобразительной деятельности на развитие творческого воображения детей дошкольного возраста / Т. А. Васильченко // Психолого-педагогические инновационные технологии в развитии личности на разных возрастных этапах : материалы науч.-практ. конф., 28 нояб. 2014 г., Шадринск / сост. С. В. Истомина. — Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2015. — Ч. 1. — С. 116—118.
6. Головчина, М. В. Развитие творческих способностей детей в различных видах деятельности / М. В. Головчина // Упр. дошк. образоват. учреждением. — 2014. — № 9. — С. 96—102.
7. Попова, О. М. Развитие у дошкольников творческого воображения на материале юмористических произведений : рекомендации в помощь работникам дошк. учреждений и студентам / О. М. Попова ; Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск : ШГПИ, 1987. — 31 с.
8. Урунтаева, Г. А. Психология дошкольного возраста : учеб. для студентов учреждений высш. проф. образования / Г. А. Урунтаева. — М. : Академия, 2011. — 269 с.

Материал поступил в редколлегию 23.10.2019.

А. С. Куликова¹, О. А. Беляева²

¹*Леснополянская начальная школа имени К. Д. Ушинского Ярославского муниципального района, Ярославская область, р. п. Лесная Поляна, Российская Федерация*

²*Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ ГРУПП МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен анализ эмпирического исследования структуры учебной мотивации детей с нормотипичным развитием и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной образовательной практики. Определена специфика иерархии учебных мотивов, характерных для трех групп младших школьников (учащихся с высоким уровнем успеваемости, с низкой успеваемостью и детей с ограниченными возможностями здоровья), описаны возможные причины выявленной ситуации и минимально необходимые способы поддержки со стороны взрослых участников образовательных отношений. Обозначена проблема преобладания приспособительной стратегии в учебной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в инклюзивном классе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзия; младший школьник; учебная деятельность; учебная мотивация; школьная успеваемость.

A. S. Kulikova¹, O. A. Belyaeva²

¹*Lesnopolyanskaya primary school named after K. D. Ushinsky of the Yaroslavl municipal district, Yaroslavl region, the working settlement of Lesnaya Polyana, Russian Federation*

²*Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation*

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL MOTIVATION DIFFERENT GROUPS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article present an analysis of the practical study of the structure of educational motivation of children with normal typical development and children with disabilities in an inclusive educational practice. The author defines the specifics of the hierarchy

of educational motives characteristic of three groups of primary school children (students with high academic performance, low academic performance and children with disabilities), describes the possible causes of the identified situation and the minimum necessary ways to support adult participants in educational relations. The problem of predominance of adaptive strategy in the educational activities of children with disabilities studying in an inclusive class is posed.

Key words: children with disabilities; inclusion; primary school children; educational activities; educational motivation; school performance.

Введение. На основании Федерального закона «Об образовании» от 29.12.2012 №273-ФЗ на территории Российской Федерации закреплено право каждого человека на получение образования вне зависимости от их особенностей и ограниченных возможностей здоровья (далее — ОВЗ).

Обеспечить общий доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия их индивидуальных возможностей и образовательных потребностей призвано инклюзивное образование как модель организации процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками в общеобразовательных школах [1]. В таких образовательных организациях обучающимся и воспитанникам должна оказываться вся необходимая специальная поддержка с учетом всего многообразия и специфики образовательных потребностей.

Вопросы психолого-педагогического и методического сопровождения активно обсуждаются в научной литературе [2—5], при этом многие авторы говорят о большом количестве проблем, связанных с интеграцией детей с ограниченными возможностями здоровья в среду сверстников, связанных, в том числе со спецификой организации их мотивационной сферы. Особое внимание, согласно мнению исследователей, должно быть обращено на период обучения в начальной школе, поскольку именно на этом уровне образования закладываются основы дальнейшей учебной деятельности школьника, формируется его «умение учиться».

Основная часть. Инклюзивное обучение детей с особенностями развития совместно с их сверстниками — это обучение раз-

ных детей в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе. Задачи инклюзивного образования состоят в том, чтобы включить всех детей в школьную систему и обеспечить их равноправие. Сегрегационная концепция выступает за раздельное обучение лиц с ОВЗ и нормотипичных детей, основывая свою аргументацию на том, что при иных вариантах страдает качество обучения. Наиболее частым аргументом является апелляция к невозможности совмещения программ обучения для детей с ОВЗ и «нормальных» детей [6], однако современные концепции сопровождения развития ребенка выступают за реализацию идей максимальной интеграции детей, имеющих ограниченные ресурсы развития, в общество сверстников.

В связи с недостаточностью проработки подходов к решению обозначенных вопросов и практической необходимостью организации работы в инклюзивной среде в 2017—2019 годах нами было реализовано исследование, целью которого стала оценка специфики системы учебных мотивов младших школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья и их нормативно развивающихся сверстников. Объектом исследования выступили учебные мотивы учащихся, предметом — структура и специфика учебных мотивов различных групп младших школьников, имеющих ограниченные возможности здоровья и не имеющих таковых.

Методологической основой работы являются теоретические разработки и исследования в области психологии и педагогики отечественных и зарубежных авторов, таких как Г. Мюррей, М. Селигман, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Макклелланд, А. Маслоу, Е. И. Рогов, С. Л. Рубинштейн, Н. П. Фетискин, Х. Хекхаузен, Д. Б. Эльконин.

Методами исследования выступили анализ и обобщение данных научно-методической литературы, обобщение педагогического опыта по проблеме исследования, психолого-педагогическое тестирование, методы математической обработки данных.

Одним из необходимых условий в формировании позитивного отношения ребенка к школе и осознания им собственной роли в реализации образовательных задач является учебная мотивация как ведущий компонент учебной деятельности. По мнению С. Л. Рубинштейна, главный мотив осознанной учебной деятель-

ности связан либо с самим интересом к знанию, либо с пониманием его необходимости в будущей деятельности. Мотивация — это процессы, определяющие движение к поставленной цели, это факторы, влияющие на активность или пассивность поведения, главным звеном мотивации является побуждение — поведенческое проявление удовлетворения своих потребностей [7].

На начальном этапе исследования были проанализированы особенности структуры учебной мотивации младших школьников с нормальным возрастным развитием, отличающихся разным уровнем школьной успеваемости. Были получены следующие результаты:

– для младших школьников с высокой успеваемостью иерархия учебных мотивов выглядит следующим образом: 1) эмоциональные, 2) достижения, 3) внешние, 4) познавательные, 5) позиция школьника, 6) саморазвития, 7) коммуникативные;

– у их сверстников, имеющих низкую успеваемость, иерархия учебных мотивов отличается: 1) коммуникативные, 2) внешние, 3) эмоциональные, 4) достижения, 5) познавательные, 6) саморазвития, 7) позиция школьника.

Таким образом, мы можем констатировать, что обучающимся с высоким уровнем успеваемости важно эмоциональное подкрепление их учебного процесса: эмоциональная речь учителя во время преподнесения учебного материала, яркие эмоциональные высказывания и похвала по поводу проведенной ребенком работы (сюда входят и внешние мотивы: похвала, поощрение, стимуляция активности), которая является гарантом успешности ребенка в своих глазах, а также позитивный эмоциональный отклик в процессе общения со сверстниками и близкими людьми. Мотив достижения является приоритетным для этой группы детей: они не боятся брать трудные задания, априори уверены в своей успешности и нацелены на сопротивление возможным препятствиям.

Как ни странно, познавательные мотивы, позиция школьника, саморазвития и коммуникативные мотивы не являются значимыми для ребенка с высоким уровнем успеваемости. Видимо, внешняя поддержка значимых субъектов образовательного процесса и эмоциональная окраска складывающихся взаимоотношений обладают большей мотивирующей силой и должны быть в максимальной степени использованы как средство стимуляции собственной активности обучающихся.

Приоритетные мотивы у детей с низким уровнем успеваемости можно интерпретировать следующим образом: таким детям важно общение с педагогом и учебным коллективом, атмосфера в коллективе, способная оказать реальную эмоциональную поддержку и обеспечить своеобразную «подпитку» ресурсов даже в ситуации учебной неуспешности. Мотивы, занимающие последние места в иерархии, отражают большую подверженность этой группы детей сомнениям по поводу своих действий: в реальной учебной практике они скорее всего возьмутся за более простые задания, которые смогут выполнить, даже понимая, что те не будут оценены высоко, а за трудные задания, вероятно, не возьмутся вовсе, стремясь избежать возможных неудач и порицания.

На втором этапе исследовательской работы решался вопрос об отличительных особенностях структуры учебных мотивов у младших школьников с ОВЗ. В нашем исследовании приняли участие школьники с задержкой психического развития, тяжелыми нарушениями речи и легкой умственной отсталостью. Структура их мотивов учебной деятельности выглядит следующим образом: 1) позиция школьника; 2) внешние мотивы; 3) познавательные мотивы; 4) коммуникативные мотивы; 5) мотивы саморазвития; 6) мотивы достижения; 7) эмоциональные мотивы.

Приоритетность мотива «позиция школьника» в данном случае служит, на наш взгляд, приспособительным механизмом для ребенка с ОВЗ, включенного в общеобразовательную среду. В сочетании с познавательными мотивами такая позиция отражает стремление таких детей познать окружающий его мир оптимальным для себя способом. Объективно имеющиеся недостатки восприятия и памяти, искажения речевого развития, своеобразные при каждом типе нарушенного развития, более низкая работоспособность и быстрая утомляемость, более-менее выраженная несформированность мыслительных операций [5, с. 81] определяют необходимость выработки ими компенсаторных стратегий в общеобразовательном классе. Однако формирование этих механизмов требует длительного временного периода и четко построенной психолого-педагогической поддержки, прежде всего, со стороны значимых взрослых людей (педагогов и родителей). Можно констатировать, что мотив достижения не является значимым для этой категории детей: они априори стремятся избегать «новой планки» в стрессовых для них ситуациях учебной деятельности.

Таким образом, все три группы обучающихся, обозначенных в рамках проведенного исследования, отличаются специфичностью структуры учебных мотивов. Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их применения при проектировании педагогической деятельности, психолого-педагогического сопровождения, организации коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию их учебной мотивации младших школьников.

Заключение. С. А. Калашникова справедливо отмечает, что инклюзивная образовательная среда в образовательной организации предполагает в том числе повышение уровня психологической готовности всех детей (с нормотипичным развитием и ограниченными возможностями здоровья) к совместному обучению, создание психологически безопасной образовательной среды для эффективной адаптации всех детей [8]. Только в таком формате работы будут реализованы все основные функции такой среды (образовательная, развивающая, воспитывающая, стимулирующая, коммуникативная, функция сохранения психологического здоровья), направленные на решение вопросов адаптации различных групп детей к совместному обучению друг с другом [9]. Не вызывает сомнения, что учебная деятельность, осложненная особенностями в развитии детей с ОВЗ, должна быть объектом повышенного внимания педагогического коллектива. Внешняя поддержка и стимулирование во всех возможных проявлениях со стороны всех участников образовательных отношений (и взрослых, и одноклассников), фасилитационные стратегии взаимодействия должны стать естественным фоном взаимоотношений в инклюзивном классе. Особое внимание в данном отношении, согласно полученным нами данным, следует обратить на особенности мотивации разных групп детей, фактически находящихся в одном образовательном пространстве и оказывающих мощное воздействие друг на друга.

Список цитируемых источников

1. Григорьева, Г. Ф. Дети должны учиться вместе / Г. Ф. Григорьева // Нац. проекты. — 2009. — № 12. — С. 70—71.
2. Ананьев, В. Л. Социальные проблемы инклюзивного образования // Адаптация і вихаванне. — 2017. — № 2. — С. 59—66.

3. *Беляева, О. А.* Особенности ценностно-ориентационной сферы подростков, имеющих статус ребенок-инвалид // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 8, № 1 (26). — С. 317—321.

4. *Козырева, О. А.* Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе инклюзии // Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья : материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, г. Красноярск, 26 окт. 2017 г. / отв. ред. И. Б. Агаева ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2018. — С. 100—104.

5. *Лубовский, В. И.* Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Спец. образование. — 2016. — № 4. — С. 77—87.

6. Национальный Интернет-портал Российской Федерации [Электронный ресурс] / Официальный сайт Уполномоченного по правам ребенка в Санкт-Петербурге. — Санкт-Петербург, 2018. — Режим доступа: <http://www.spbdeti.org/id7333>. — Дата доступа: 05.03.2020.

7. *Климов, Е. А.* Психология профессионала / Е. А. Климов. — М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 400 с.

8. *Калашникова, С. А.* Психолого-педагогическая оценка инклюзивной образовательной среды : учеб.-метод. пособие / С. А. Калашникова, Е. В. Зволейко. — Чита : ЗабГУ, 2015. — 263 с.

9. *Кислякова, Ю. Н.* Особенности создания адаптивной образовательной среды в условиях инклюзивного образования // Инклюзивные процессы в образовании : материалы Междунар. конф., г. Минск, 27—28 окт. 2016 г. / М-во образования Респ. Беларусь ; редкол.: А. М. Змушко [и др.]. — Минск : БГПУ, 2016. — С. 118—120.

Материал поступил в редколлегию 18.07.2020.

УДК 159.99

Е. В. Лешкевич

Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНСТРУКТОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ С ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬЮ И УСТАНОВКАМИ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты проведенного эмпирического исследования. Полученные данные обработаны с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Статистика 6.0). Установлены значимые взаимосвязи и тенденции ко взаимосвязи конструктов. Проанализированы выявленные взаимосвязи и установлены характерные признаки для данной группы студентов. Выделены психо-

логические конструкты, способствующие преодолению неопределенности, и, напротив, конструкты, препятствующие принятию неопределенности.

Ключевые слова: альтруизм; вовлеченность; жизнестойкость; интолерантность к неопределенности; контроль; межличностная интолерантность; принятие риска; процесс; свобода; толерантность к неопределенности.

E. V. Leshkevich

Republican Institute of higher education, Minsk, Republic of Belarus

THE CORRELATION OF CONSTRUCTS OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY WITH VITALITY AND ATTITUDES OF STUDENTS

The article presents the results of the diagnosis. The test data are processed using Pearson correlation coefficient (Statistics 6.0). Significant interrelations and tendencies to interrelation of constructs are established. Data of interrelation are analyzed and characteristic signs for this group of students are established. Psychological constructs that contribute to overcoming uncertainty and, conversely, constructs that prevent the acceptance of uncertainty are identified.

Key word: altruism; control; freedom; tolerance to uncertainty; interpersonal tolerance; involvement; process; result; resilience; risk taking; tolerance to uncertainty.

Введение. В связи с возрастающими требованиями к личности в современном мире возникает потребность формирования жизнестойкости. Именно это качество личности помогает выдерживать стрессовые ситуации и сохранять внутренний ресурс, не снижая работоспособности. Личность, способная прогнозировать положительный результат своей деятельности и готовая преодолевать препятствия, может эффективно перестраивать собственные установки, навыки в соответствии с трансформацией полученного опыта.

На сегодня важным является сознательный подход к реализации любого вида деятельности. Чтобы поставленная цель и задачи были реализованы, необходимо быть готовым к преодолению препятствий на пути достижения. Для этого современному студенту необходимо обладать не только компетенциями, но и инструментарием, помогающим добиваться успеха в деятельности. Поэтому при реализации поставленных задач целесообразно не только знать, но и уметь использовать то, что поможет с мень-

шими потерями и большим результатом получить максимальный успех в профессиональной деятельности [1].

Для этого, на наш взгляд, целесообразно исследовать такие понятия, как толерантность к неопределенности (далее — ТН), жизнестойкость и социально-психологические установки. Данные конструкты активно изучаются различными исследователями. Так, например, ТН как концепт теории авторитарной индивидуальности рассматривал Э. Френкель-Брунвик; ТН изучал в рамках теории черт личности С. Баднер; ТН и понятие «вероятность» в моделях рационального принятия решений — Маклейн; ТН как личностную черту — Г. У. Солдатова; ТН и интолерантность к неопределенности (ИТН) как различные переменные — Т. В. Корнилова [2].

Жизнестойкость как противостояние стрессу рассматривал С. Мадди; жизнестойкость как выносливость — Д. А. Леонтьев; жизнестойкость как гибкость мышления — С. А. Богомаз; жизнестойкость как источник саморазвития — А. Ф. Замалеев.

Социально-психологические установки как скорость реагирования на воспринимаемую ситуацию изучал Л. Ланге; жизнестойкость как иллюзии восприятия — Г. Мюллер, Т. Шуман. В отечественной психологии изучение установки тесно связано с такими именами, как Д. Н. Узнадзе, С. Г. Мясичев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев [3].

Основная часть. Нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняли участие 40 студентов III курса специальности «Дошкольное образование». Были использованы методики: «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой, «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Осина и Рассказовой), «Диагностика социально-психологических установок» О. Ф. Потемкиной. Обработка результатов осуществлялась с помощью коэффициента корреляции Пирсона (Статистика 6.0).

Цель исследования — изучение взаимосвязи между ТН, жизнестойкостью и социально-психологическими установками студентов.

Задачи: 1) проанализировать взаимосвязь ТН с жизнестойкостью; 2) определить взаимосвязь ТН с социально-психологическими установками; 3) описать тенденции взаимосвязи данных конструктов.

Методика «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой предназначена для диагностики ТН, инто-

лерантности и межличностной интолерантности. «Тест жизнестойкости» С. Мадди (в адаптации Осина и Рассказовой) направлен на исследование жизнестойкости, вовлеченности, контроля, принятие риска. Методика «Диагностика социально-психологических установок» О. Ф. Потемкиной выявляет две группы установок, преобладающих в деятельности. Первая — «альтруизм-эгоизм», «процесс-результат»; вторая — «свобода-власть», «труд-деньги». Выбор данных методик был обусловлен необходимостью рассмотрения связи между конструктами, а также в целях изучения «лучшего способа» преодоления неопределенности студентами в различных новых и порой неразрешимых ситуациях.

Значимая взаимосвязь между переменными методик «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой и переменными «Теста жизнестойкости» С. Мадди отсутствует. Возможно, это связано с наличием постоянного ощущения у студентов напряжения в стрессовых ситуациях, а также отсутствием таких ценностей жизнестойкости, как кооперация, доверие, креативность. Также это может свидетельствовать о том, что студенты не накопили опыт, позволяющий ощущать жизнестойкость в различных ситуациях и быть готовыми их разрешать.

В свою очередь, наблюдаются тенденции к взаимосвязи ИТН с жизнестойкостью ($\beta = 0,32$; $p = 0,56$) и вовлеченностью ($\beta = 0,28$; $p = 0,09$). Студенты, стремящиеся к ясности и избеганию неразрешимых новых ситуаций, пытаются «высоко» осмысливать свою собственную жизнь, склонны исказить реальность, создавая идеальную картину мира. Попадая в ситуацию неопределенности, стремятся проявлять устойчивость и стойкость, но много ресурсов тратят на анализ и принятие ситуации неопределенности. При этом данные студенты обладают вовлеченностью при выполнении деятельности, считая, что именно вовлеченность даст максимальный результат при осуществлении деятельности. Как правило, такие студенты получают удовольствие от своей деятельности, если находятся в стабильной привычной ситуации для них.

Для студентов данной группы важным является принятие в коллективе, установление и наличие доброжелательных отношений со сверстниками. Монологичны, статичны в отношениях с другими, с трудом реагируют на неопределенность во взаимоот-

ношениях, но при этом обладают жизнестойкостью и принимают риск ($\beta = 0,31$; $p = 0,063$), т. е. для данной выборки студентов характерна активная жизненная позиция. Проявляют высокий уровень активности, целеустремленности. Готовы действовать при отсутствии гарантий на успех, но при этом испытывают трудности при осуществлении деятельности, если взаимоотношения со значимыми людьми нечеткие и неясные.

Таким образом, для студентов, обладающих ИТН, характерно стремление к жизнестойкости, вовлеченности и принятию риска, т. е. данная группа студентов, возможно, осознает напряженность в ситуациях неопределенности и пытается ее преодолеть, проявляя активную жизненную позицию, целеустремленность, желание преобразовывать неопределенность, стремятся к установлению крепких стабильных связей со значимыми близкими людьми.

Анализ результатов, полученных с помощью методик «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой и «Диагностика социально-психологических установок» О. Ф. Потемкиной показал, что существует значимая взаимосвязь между переменными ТН и свободой ($\beta = -0,33$; $p = 0,43$), т. е. для данных студентов характерна готовность принимать неопределенность, новизну и оригинальность. Они готовы преобразовывать любую новую ситуацию, предпочитают решать сложные задачи, могут самостоятельно выходить из сложных ситуаций, при этом важным является наличие свободы в новой ситуации.

Для студентов интолерантных к неопределенности главной социально-психологической установкой является альтруизм ($\beta = 0,53$; $p = 0,001$), т. е. студенты стремятся действовать в ситуации неопределенности вопреки собственным интересам, реализуя общественный интерес. Они заслуживают уважение со стороны коллектива и часто получают поддержку. Возможно, для данных студентов принятие неопределенности будет формироваться через собственную поддержку значимого другого в коллективе.

Для студентов, стремящихся к ясности и контролю в межличностных взаимоотношениях, характерна ориентация на результат ($\beta = 0,54$; $p = 0,001$), т. е. данные студенты, несмотря на сложности во взаимоотношениях, стремятся преобразовать реальность и до-

вести неопределенность до ожидаемого или желаемого результата. Обладают целеустремленностью, активностью и внутренним ресурсом для установления статичных благоприятных взаимоотношений, оптимистичны, активны, надежны, готовы достигать результата вопреки суете, помехам, неудачам.

Тенденция ко взаимосвязи межличностной интолерантности на процесс ($\beta = 0,31$; $p = 0,006$) и свободу ($\beta = 0,29$; $p = 0,08$) свидетельствует о том, что для данных студентов характерно стремление к ясности и упорядоченности во взаимоотношениях. Значимую роль играет система выстраивания отношений и отсутствие четких указаний и стратегий. Творческий подход и оригинальность создают условия для снятия напряжения и достижения цели. Студенты, ориентированные на процесс, часто не задумываются над результатом своей деятельности, опаздывают со сдачей работы. Процессуальная направленность препятствует их результативности. Такими студентами движет больше интерес к делу и отсутствие желания заниматься рутинной работой, негативное отношение к которой они не могут преодолеть.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ данных показал наличие связи между конструктами и взаимовлияние ТН с жизнестойкостью и социально-психологическими установками.

Заключение. В студенческой среде важными являются: установление доброжелательных взаимоотношений, наличие поддержки, принятия, взаимопомощь. Студенты, обладающие межличностной интолерантностью, ориентированы на результат, а потом на свободу и процесс. Возможно, это связано с поиском необходимых методов установления взаимоотношений, где важным является дружба, поддержка, понимание и отсутствие границ в поиске этих компонентов, а лишь потом ориентация на труд и деятельность.

Напротив, студенты, толерантные к неопределенности, ориентированы на результат. Такие студенты испытывают удовольствие от конечного этапа деятельности, а не от процесса. Возможно, это связано с личностной зрелостью и осознанностью собственных амбиций, готовностью добиваться успеха в любых ситуациях.

Студенты, интолерантные к неопределенности, альтруистичны. Для данных студентов характерна ориентация на удовлетворение потребностей коллектива или значимого другого, при этом они забывают или не осознают собственные потребности.

В данной группе студентов неактуальны такие социально-психологические установки, как эгоизм, труд, власть, деньги. Возможно, это связано с неосознанностью студентами своего дальнейшего жизненного и карьерного пути, отсутствием ресурса для преодоления ситуаций неопределенности и готовности выработать к ней толерантность, неумением расставлять приоритеты при осуществлении деятельности.

Наблюдается тенденция к жизнестойкости и вовлеченности для интолерантных студентов, что, возможно, связано с потребностью разрешать новые сложные ситуации в процессе жизнедеятельности, а также принятием риска для студентов с межличностной интолерантностью. Это может быть связано с убежденностью в том, что все то, что случается, способствует развитию и приобретению нового полезного опыта, способствующего преодолению препятствий в процессе жизнедеятельности.

Полученные результаты исследования позволяют констатировать необходимость разработки программы, направленной на развитие ТН студентов в синтезе с данными конструктами, позволяющими комплексно разрешать ситуации неопределенности и конструктивно реагировать на них, добиваясь успеха в любой деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Лешкевич, Е. В.* Толерантность к неопределенности и карьерные ориентации студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы : сб. науч. ст. — Минск, 2018. — Ч. 3. — С. 244—249.
2. *Шихирев, П. Н.* Современная социальная психология / П. Н. Шихирев. — М., 2000.
3. *Корнилова, Т. В.* Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психолог. журн. — 2010. — Т. 31, № 1. — С. 74—86.

Материал поступил в редколлегию 17.02.2020.

С. Г. Литке

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск, Российская Федерация*

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНОЙ И ЭМПИРИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГИИ МОДЫ

В статье рассматривается синтез понятий «психология» и «мода» в контексте научной и эмпирической формы познания. Проанализирована психология моды с научной точки зрения. Определены базовые категории. Представлена матрица методов эмпирического познания феномена моды в опытно-жизнейском контексте.

Ключевые слова: психология моды; научное познание психологии моды; объект психологии моды; субъект психологии моды; гипотезы психологии моды; методы психологии моды; теории психологии моды; эмпирическое познание психологии моды.

S. G. Litke

*Yuzhno-Uralsky State Humanitarian and Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russian Federation*

SEMANTIC INTEGRATION OF THE SCIENTIFIC AND EMPIRICAL SYSTEM OF KNOWLEDGE OF THE PSYCHOLOGY OF FASHION

The article is a synthesis of the concepts of “Psychology” and “fashion” in the context of scientific and empirical forms of cognition. Analyzing the psychology of fashion from a scientific point of view, the basic category. Matrix methods for empirical knowledge of the phenomenon of experimental-fashion in the conventional context.

Key words: psychology of fashion; scientific knowledge of the psychology of fashion; fashion psychology object; the subject of psychology of fashion; fashion psychology hypothesis; fashion psychology techniques; the theory psychology of fashion; empirical knowledge of the psychology of fashion.

Введение. В рамках федеральных стандартов высшего профессионального образования введена дисциплина «Психология моды». Психология моды — сочетание понятий, требующее глу-

бокого философского анализа. С одной стороны, психология — это область знания, непосредственно ориентированная на субъекта — носителя сознания, с другой стороны, мода — это феномен социального проявления, выражающийся в совокупности доминирующих привычек, ценностей и вкусов субъекта (субъектов) в определенный момент времени.

Основная часть. Мода, не являясь носителем сознания, отражает сознание субъектов моды. Анализ понятия «психология моды» определяется не столько семантической интеграцией двух терминов — «психология» и «мода», но и деятельностью субъектов, изучающих психологию моды в научном и практическом (эмпирическом) континуумах [1]. Психология моды с точки зрения философии относится к культурологической, социально-экономической категориям. Мода — это форма массового поведения, точнее, отношения между людьми, мода — это всегда диалог, общение людей друг с другом. И эти отношения детерминированы, прежде всего, социальными причинами. Детерминированы, разумееется, опосредствовано, завуалировано, и раскрытие этих причин явится раскрытием сущности моды, ее социальной природы. Мода, понимаемая как форма массового стандартизованного отношения между людьми [2], как форма общения, приближает нас к постижению ее сути. Само по себе понятие «мода» не может быть вне человеческого сознания, поэтому сочетание «психология моды» априори предполагает наличие субъекта — носителя сознания, обладателя «ψυχή-душа».

Психология (др.-греч. λόγος учение) моды (лат. modus норма, правило, мера) — проявления сознания в континууме стандартизированной совокупности привычек, ценностей и вкусов, осознанно и неосознанно возникающих, развивающихся и функционирующих под влиянием внутренних и внешних факторов (настроений, вкусов, увлечений и т. п.), которые в конкретный момент времени доминируют в общественной среде.

Научный подход в изучении психологии моды. Основой изучения любой научной дисциплины является научно-категориальная матрица: объект исследования, предмет исследования, методология и методы исследования, гипотезы исследования и научные теории (концепции, парадигмы, школы), возникающие как результат под-

тверждения гипотетических предположений. Анализируя психологию моды с научной точки зрения, определим базовые категории.

Объектом исследования психологии моды является личность субъекта, чья деятельность непосредственно или опосредованно связана с модой. Основные субъекты моды: законодатели, производители, распространители, потребители.

Предметом исследования психологии моды будем считать проявленные и скрытые акты сознания (психики) личности субъектов моды. Заметим, что психические проявления разных субъектов могут радикально отличаться друг от друга. Рассмотрим на примере мотивации личности. Так, некоторые мотивационные факторы личности законодателя моды — реализация творческого потенциала, известность и признание, амбициозность и авторитетность. Мотив производителей и распространителей модных продуктов может быть весьма прагматичным — материальная выгода. Потребительские мотивы могут быть весьма разными, но сводятся к двум основным: 1) мотив достижения — например, «быть в тренде», чтобы реализовывать свои жизненные цели и задачи; 2) мотив избегания неудач — «казаться модным», чтобы маскировать комплекс неполноценности.

Методология и методы исследования психологии моды — это синтез методов, психотехнологий из области социальной психологии и сферы моды. Используя традиционную классификацию методов психологии Б. Г. Ананьева [3], синтезируем основные:

– организационные методы — сравнительный, лонгитюдный и комплексный. Например, сравнение образов модных тенденций в процессе исторического развития моды, или анализ цикличности повторений элементов костюма в разное время, или анализ лонгитюдных (длительных) модных тенденций, например, украшения из драгоценных металлов, или мода на «маленькое черное платье» Коко Шанель;

– эмпирические методы — наблюдение (включая самонаблюдение), экспериментальные методы; психодиагностические (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью и беседа); анализ процессов и продуктов деятельности (эскизы, коллекции модных предметов, работы производителей моды различного рода); биографические (анализ событий жизненного пути личности субъекта

моды, его социального статуса, профессиональной направленности, материального уровня т. д.);

– методы обработки данных — количественный (статистический) и качественный анализы (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями);

– интерпретационные методы — генетический и структурный. Генетический позволяет интерпретировать весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований в сфере выбора модных тенденций. Например, мода разных культур: индийская, славянская и т. п. Он устанавливает вертикальные генетические связи между уровнями развития личности в рамках определенной культуры и его генетической принадлежности к определенному этносу. Структурный метод определяет горизонтальные структурные связи между всеми изученными характеристиками личности. Например, особенности влияния модных тенденций на личность субъекта, рожденного в Китае, но живущего в центральной России, или интеграция выбора модных направлений в одежде, сохранность этнической основы при создании имиджа и сфера трудовой деятельности.

Гипотезы исследования в психологии моды. Гипотетические предположения в вопросах психологии моды в основном носят научно-прикладной характер и сводятся к постановке гипотетических задач, которые требуют доказательного решения с помощью применения научно-практических методов изучения проблемы. Например, формулировка гипотезы в данном контексте будет выглядеть так: включение модных элементов в спецодежду медицинского персонала определит тенденцию к улучшению общего фона настроения пациентов. При подтверждении данной гипотезы прикладное применение очевидно: украсить спецодежду медицинского персонала модными элементами.

Однако может возникнуть потребность в исследовании вопросов психологии моды в рамках научного исследования. В этом случае постановка научной гипотезы, ее подтверждение (опровержения) определяется целями и задачами научного исследования и соответствующей научной доказательной базы. Например,

научная гипотеза может быть сформулирована следующим образом: «Мода эпохи европейского средневековья влияет (не влияет) на тенденцию развития в сознании личности европейцев».

Научные теории (концепции, парадигмы, школы) в психологии моды. Анализ историографии моды вообще и психологии моды в частности выявил существование различных теоретических концепций, которые сформировались как самостоятельные научные теории. Формирование теорий моды происходило неравномерно. Условно можно было бы выделить три основных периода. Яркий всплеск интереса ученых к проблемам моды наблюдался в конце XIX — начале XX века. Середина XX века отмечена несколькими фундаментальными исследованиями, посвященными, в частности, моде как социально-психологическому феномену и психологии одежды. В последние десятилетия XX в. и в начале XXI века внимание ученых было сосредоточено на различных аспектах модных явлений: социальном, экономическом, эстетическом, психологическом и т. д. Принято выделять следующие теории моды: авторитарные, событийные, мотивационные, идеологические, эволюционные, социально-экономические.

Психология моды в эмпирическом контексте. Далеко не все люди изучают феномен моды вообще и психологию моды в частности с научной точки зрения. Однако нет людей, которых так или иначе не интересовали бы вопросы психологии моды. Основой эмпирических методов является чувственное познание (ощущение, восприятие, представление) и данные приборов. К числу этих методов относятся:

- наблюдение — целенаправленное восприятие явлений без вмешательства в них;
- эксперимент — изучение явлений в контролируемых и управляемых условиях;
- измерение — определение отношения измеряемой величины к эталону (например, метру);
- сравнение — выявление сходства или различия объектов или их признаков.

В контексте научного познания моды мы эти методы представили выше, а в опытно-житейском познании эти методы в основном носят стихийный неосознаваемый характер, проявляющийся

в проявлениях сознания субъекта, познающего феномен моды посредством опытно-жизетской матрицы (таблица 1). В основном субъектом моды, познающим суть этого феномена этим способом, выступает категория потребителей моды.

Т а б л и ц а 1 — Матрица методов эмпирического познания феномена моды в опытно-жизетском контексте

Метод эмпирического познания	Проявление сознания субъекта моды (потребителя)
Наблюдение	Восприятие модных тенденций посредством спонтанного реагирования на средства массовой информации, образцы поведения субъектов — обладателей модных форм (одежда, предметы, модные знания и т. п.). Неосознанное формирование потребности обладать модными атрибутами
Эксперимент	Апробация модных форм в процессе непосредственной жизнедеятельности: примерка модного костюма, приобретение модных вещей, чтение модных книг, посещение концертов модной музыки и т. п.
Измерение, сравнение	Сопоставление себя с другими субъектами моды, особенно с образцами. Выбор стратегии поведения в зависимости от результатов сравнения. Например, оптимизация ресурсов для приобретения модных предметов или, напротив, отказ от модного из-за невозможности это иметь, или оппозиционные формы поведения, например, критика в адрес тех, кто обладает возможностью быть модным. Возможно, развитие творческого потенциала для проявления своей индивидуальности, например, создания своего образа или сочинения своих произведений и т. п., что является предпосылкой стать законодателем модных тенденций хотя бы в близком окружении людей

Заключение. Важно понимать, что неосознанное влечение за модными тенденциями приводит к личностным деструкциям, поэтому важно не только в процессе познания моды, но и в целом развивать в себе метакомпетенции, осознанность как формообразующее качество личности, способствующие улучшению качества жизни и формированию индивидуальности.

Список цитируемых источников

1. Кошелева, Д. С. Мода как феномен современной европейской культуры // Д. С. Кошелева // Вестн. СПбГУКИ. — 2014. — № 1 (18).
2. Мода и философия [Электронный режим] // Мир знаний. — Режим доступа: <https://mirznani.com/a/228641/moda-i-filosofiya>. — Дата доступа: 15.03.2020.
3. Ананьев, Б. Г. Методы психологии [Электронный режим] / Б. Г. Ананьев. — Режим доступа: <https://mylektcii.ru/5-109741.html>. — Дата доступа: 20.03.2020.

Материал поступил в редколлегию 19.04.2020.

УДК 159.99

Мин Хун¹, Д. Г. Дьяков¹, Цзяньхун Чжэн²

¹Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета, Минск, Республика Беларусь

²Линнаньский педагогический университет, Ключевая лаборатория развития и образования провинции Гуандун для детей с особыми потребностями Чжаньцзян, Гуандун, Китай

ПОСРЕДНИЧЕСКАЯ РОЛЬ САМООЦЕНКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАПИТАЛА В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ЧЕРТАМИ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТИ «БОЛЬШАЯ ПЯТЕРКА» И КРЕАТИВНОСТЬЮ

В настоящем исследовании изучалась самооценка и психологический капитал как посредник в отношениях между чертами модели личности «Большая пятерка» и креативностью. Для выбора участников опроса была сделана удобная выборка 732 китайских студентов (женщины составили 71,7 %). Студенты произвели измерения самооценки, психологического капитала, черт «Большой пятерки» и креативности. Мы использовали моделирование структурных уравнений для определения прямого и косвенного влияния самооценки и психологического капитала на черты «Большой пятерки» и креативность. Результаты показывают, что самооценка и психологический капитал играют посредническую роль во влиянии черт «Большой пятерки» на креативность студентов. В частности, нейротизм и добросовестность не могут напрямую влиять на креативность. Они могут влиять на креативность, только опосредованно влияя на самооценку и психологический капитал; экстраверсия и добросовестность не только напрямую влияют на креативность, но и косвенно влияют на креативность путем множественных цепочек, опосредуя самооценку и психологический капитал.

Ключевые слова: черты модели личности «Большая пятерка»; креативность; множественный посреднический эффект; психологический капитал; самооценка.

© Мин Хун, Дьяков Д. Г., Цзяньхун Чжэн, 2021

Ming Hong¹, Dmitry Dyakov¹, Jianhong Zheng²

*¹Institute of Psychology, Belarusian State Pedagogical University,
Minsk, Republic of Belarus*

*²Lingnan Normal University, Zhanjiang, Guangdong Provincial Key Laboratory
of Development and Education for Special Needs Children, Guangdong, China*

SELF-ESTEEM AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL MEDIATED THE RELATIONSHIP BETWEEN BIG FIVE PERSONALITY AND CREATIVITY

This study examined self-esteem and psychological capital as a mediator of the relationship between Big Five personality and creativity. A convenience sample of 732 Chinese college students were participants (female = 71.7 %). The college students completed measures of self-esteem, psychological capital, Big Five personality and creativity. We utilised Structural Equation Modelling to determine the direct and indirect effects of self-esteem and psychological capital on Big Five personality and creativity. The results show that self-esteem and psychological capital play an mediate role in the influence of the Big Five personality on the creativity of college students. Specifically, neuroticism and openness cannot directly influence creativity. They can only influence creativity through the mediation of self-esteem and psychological capital; extroversion and conscientiousness not only directly affect creativity but also indirectly affect creativity by multiple chains mediation of self-esteem and psychological capital.

Key words: Big Five personality; creativity; multiple mediating effect; psychological capital; self-esteem.

Введение. Инновации — это первая движущая сила развития и стратегическая поддержка построения современной экономической системы. Креативность — это способность производить новый и уникальный продукт под руководством и при поддержке определенных целей. Этот продукт также должен иметь определенную ценность (социальную ценность или личную ценность) [1]. Согласно модели креативного взаимодействия, факторы креативности включают следующие аспекты: внутренние факторы и факторы внешней среды. В свою очередь, ко внутренним факторам относятся: личность, самооценка и психологический капитал. Личность представляет собой уникальную модель, которая состоит из мыслей, чувств и поведения человека и показывает устойчивую разницу между поведением индивидуума и других людей [2].

Черты «Большой пятерки» тесно связаны и оказывают существенное влияние на креативность [3—5]. Психологический капи-

тал относится к положительному и прогрессивному психологическому признаку или состоянию, которым обладает или которое выражает индивид, и имеет развивающиеся характеристики [6].

Основная часть. Многие эмпирические исследования показали, что существует значительная положительная корреляция между психологическим капиталом и креативностью и значительный положительный предсказуемый эффект на креативность корпоративных сотрудников и первоначально медсестер больницы [7—9]. Самооценка — это позитивное или негативное отношение человека к самому себе, степень самопринятия и самоуважения [10]. Дополнительные исследования подтвердили, что самооценка не только положительно коррелирует с креативностью студентов [11; 12], но также значительно влияет на их креативность [13].

Таким образом, исследования показали, что черты «Большой пятерки», самооценка, психологический капитал и креативность тесно связаны, черты «Большой пятерки» оказывают значительное прогнозирующее влияние. Черты «Большой пятерки» не только существенно связаны со всеми измерениями психологического капитала, но также значительно прогнозируют психологический капитал [14]. Кроме того, черты «Большой пятерки» могут не только напрямую влиять на психологический капитал, но и косвенно влиять на другие переменные посредством психологического капитала, например, на качество занятости и чувство жизни [15]. Точно так же самооценка может не только напрямую влиять на психологический капитал, но также косвенно влиять через психологический капитал на такие другие переменные, как социальная адаптация [9]. Фан считает, что если независимая переменная X оказывает определенное влияние на зависимую переменную Y через определенную переменную M , то говорят, что M является посредником для X и Y [16]. Согласно существующим результатам исследований, в сочетании с основной идеей посреднической модели автор обоснованно полагает, что самооценка и психологический капитал играют несколько посреднических ролей во влиянии черт «Большой пятерки» на креативность студентов (рисунок 1). Значение промежуточных исследований состоит в том, чтобы помочь нам объяснить механизм влияния между независимыми переменными и зависимыми переменными и интегрировать отношения между существующими переменными.

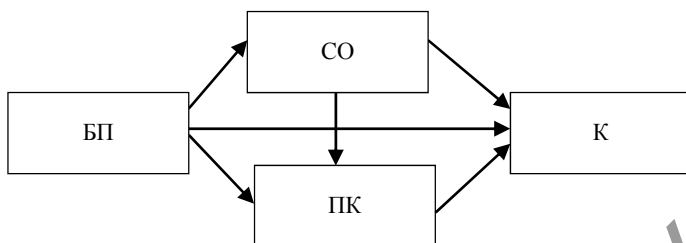


Рисунок 1 — Предполагаемая посредническая модель

Примечание. БП — «Большая пятерка», СО — самооценка, ПК — психологический капитал, К — креативность.

Методы. Участники: в Китае 800 студентов были отобраны для тестирования, было собрано 732 действительных анкетных бланка. Эффективная скорость переработки составила 91,5 %. В опросе приняли участие 207 мальчиков и 525 девочек. Из них 230 — на I курсе, 250 — на II, 131 — на III, 121 — на IV.

Измерительные инструменты: шкала личности «Большой пятерки» (NEO- FFI, методика нейротизма—экстраверсии—открытости, методика пяти измерений).

Шкала, составленная Полом Т. Коста, Робертом Маккрей (1989), состоит из пяти измерений с 12 пунктами в каждом измерении, всего 60 пунктов. Согласно Лайкерту, 5 баллов дается за «полное согласие», 1 балл за «полное несогласие» и т. д. В этом исследовании коэффициент Кронбаха α шкалы составляет 0,88.

Анкета позитивного психологического капитала (PPQ). Шкала была составлена Чжан Ко (2010) и включает в себя 26 пунктов в четырех измерениях. Согласно Лайкерту 7 баллов означают «полное согласие», 1 балл — «полное несогласие» и т. д. Исследования показали, что анкета обладает хорошей надежностью и достоверностью. Коэффициент α анкеты в этом исследовании составил 0,91, а четырьмя измерениями были самоэффективность (0,91), устойчивость (0,73), надежда (0,82) и оптимизм (0,84).

Шкала самооценки (SES). Шкала была составлена Розенбергом (1965) и имеет только одно измерение, всего 10 единиц, из кото-

рых 4 с обратным счетом. Используйте шкалу Лайкерта на 4 балла: от «очень не согласен» (1 балл) до «очень согласен» (4 балла) и т. д. Результаты некоторых исследований подтвердили, что шкала обладает хорошей надежностью и достоверностью. Коэффициент α этой шкалы в этом исследовании составил 0,83.

Батарея тестов Вильямса (CAP). Шкала была пересмотрена Линь Синтай и Ван Мурун на основе комбинированного теста на креативность, составленного Ф. Вильямсом. Она включает в себя четыре аспекта: риск, любопытство, воображение и вызов, а также 50 пунктов. Согласно Лайкерту, 5 баллов дается за «полное согласие», 1 балл — за «полное несогласие» и т. д. Чем выше оценка, тем более очевидна тенденция к креативности. Общая внутренняя согласованность α шкалы составляет 0,88, а для четырех измерений — 0,79—0,86.

Анализ данных: статистический анализ проводился с использованием SPSS 22.0, AMOS 22.0 и MPLUS 6.12.

Результаты. *Описательная статистика и корреляционный анализ.* Существует значительная отрицательная корреляция между нейротизмом и экстраверсией ($r = -0,47$), доброжелательностью ($r = -0,47$), добросовестностью ($r = -0,38$), психологическим капиталом ($r = -0,49$), самооценкой ($r = -0,55$), а также отсутствие значимой корреляции между доброжелательностью и креативностью ($r = 0,02$), также существует значительная положительная корреляция между другими переменными.

Посредническая роль (модель структурного уравнения, SEM). Черты «Большой пятерки» используются в качестве предикторов, креативность — в качестве зависимой переменной, модель (BSPC) построена с самооценкой и психологическим капиталом в качестве посредников.

Метод максимального правдоподобия модели структурного уравнения используется для проверки BSPC. Согласно Вэнь (2004), модель хорошо соответствует нескольким критериям (χ^2 / df меньше 5, NNFI, CFI и GFI больше 0,90, а RMSEA меньше 0,08), подгонка BSPC не очень хорошая. Удаление пути от личности к творчеству ($B = 0,02$; $p = 0,68$) и от самооценки к творчеству ($B = -0,25$; $p = 0,13$), удаление переменной наблюдения «надежда»

с факторной нагрузкой менее 0,5, сформирована модифицированная модель BSPC1. Модель BSPC1 был протестирована и хорошо вписывается (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты подгонки для модели BSPC

Модель	Показатели						
	χ^2	df	χ^2 / df	CFI	NNFI	GFI	RMSEA
BSPC	190,65	29	6,57	0,95	0,92	0,95	0,09
BSPC1	110,27	22	5,01	0,97	0,95	0,97	0,07

Модель BSPC1 была протестирована на посреднические эффекты с использованием метода бутстрэпа в программном обеспечении MPLUS 6.12 (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Тест с методом бутстрэпа с посредническим эффектом для модели BSPC1

Путь	Стандартизированный косвенный эффект	Средний косвенный эффект	95 % доверительный интервал	
			нижний предел	верхний предел
Личность → Капитал → Креативность	0,209	0,208	0,108	0,311
Личность → Самооценка → Капитал → Творчество	0,059	0,057	0,021	0,096

Количество образцов сброса методом бутстрэп составляет 2 000, и рассчитывается 95 % CI коррекции отклонения. Если 95 % доверительный интервал не включает 0, эффект посредничества является значительным.

Результаты в таблице 2 показывают, что посреднические эффекты двух путей значительны. Общий посреднический эффект составил 0,27, что составляет 16,9 % от общего эффекта (1,59). Сравнение посреднического эффекта пути 2 и пути 1 показало, что посреднический эффект пути 1 был более значительным ($B = -0,18$; $p < 0,01$).

Заключение. Результаты модельного теста показывают, что влияние личности на креативность не прямое, а опосредовано через роль самооценки и психологического капитала. Люди с низкими показателями в нейротическом измерении более стабильные и менее грустные, что способствует успеху индивидуумов, помогает поддержать и повысить их самоуважение и самооценку [5]. Экстравертированные студенты нравятся окружающим больше, они с большей вероятностью получают возможности для деятельности и помощи от других, а также имеют больше шансов на успех, поэтому их уровень самооценки, как правило, будет выше [4]. Студенты, обладающие чертами открытости, могут лучше справляться с трудностями и повышать самооценку. Личностная черта добросовестности в сочетании с нейротизмом, открытостью и экстраверсией побуждает студентов качественно и эффективно выполнять свои учебные и/или рабочие задачи, что способствует повышению их самооценки.

Люди с высокой самооценкой имеют более подходящую мотивацию для достижений и обычно выбирают задачи, которые имеют определенные трудности и могут быть выполнены их собственными усилиями. Они накопили опыт и таланты в процессе постоянного опыта успеха, который не только помогает им повысить свою самоэффективность, надежду и оптимизм, но также помогает проявить свою психологическую устойчивость, тем самым повышая уровень своего психологического капитала в целом [9]. Инновации могут часто сталкиваться с неудачами, поэтому индекс риска инновационного поведения выше. Чем увереннее люди, тем больше вероятность того, что они будут сталкиваться с рисками и будут рисковать, тем больше у них шансов на творческое решение проблем. Люди с оптимистическим стилем интерпретации, как правило, имеют чувство контроля над своей судьбой,

и их самооценка положительна [6], что способствует их активному участию в реализации целевой задачи и, таким образом, с большей вероятностью приведет к реализации инновационного поведения. Тем самым это способствует улучшению индивидуальной креативности. Устойчивость — это способность быстро восстанавливаться после неудач. Это позволяет людям упорствовать креативному решению проблем в условиях различных изменений [7], а также способствует более активному участию отдельных лиц в обеспечении эффективного завершения их работы [8]. Надежда — это процесс стратегического планирования, который включает в себя постановку целей, пути достижения целей и способы преодоления препятствий. Это может в конечном итоге привести к нескольким путям и решениям для достижения целей, которые объективно полезны для повышения индивидуальной креативности.

Заключение. Существуют значительные корреляции между пятью чертами модели личности «Большая пятерка», самооценкой, психологическим капиталом и креативностью. Только лишь корреляция между доброжелательностью и креативностью не существенна. Самооценка и психологический капитал играют мультипосредническую роль во влиянии черт «Большой пятерки» на креативность студентов.

Список цитируемых источников

1. Лин, С. Д. Образование и развитие — психологическая интеграция талантливых инновационных идей / С. Д. Лин. — Пекин : Пек. пед. ун-т, 2013.
2. Чен, Цз. Г. Психология личности / Цз. Г. Чен, Я. С. Чжан. — Шэньян : Ляон. нар. издат. дом, 1987.
3. Голнежад, Ф. Взаимосвязь между пятью характеристиками личности и способами противостояния стрессу и творчеству у девочек, обучающихся на специальности бакалавриат в Университете им. Шахида Чамрана. Иран / Ф. Голнежад // Междунар. журн. исслед. в обл. организацион. поведения и упр. человек. ресурсами. — 2014. — № 2 (2). — С. 105—113.
4. Дженнифер, А. Х. Личность и скука склонны к предсказанию креативности и любопытства. Навыки мышления и креативность / А. Х. Дженнифер, Х. А. Элино, Г. Х. Эндрю. — 2016. — № 22. — С. 48—57.

5. *Кандлер, С.* Природа творчества: роли генетических факторов, черты характера, когнитивных способностей и источника окружающей среды / С. Кандлер, Р. Риман, А. Англейтнер // Журн. психологии личности и соц. психологии. — 2016. — № 111 (2). — С. 230—249.
6. *Лутанс, Ф.* Психологический капитал, развивающий конкурентное преимущество человека / Ф. Лутанс, С. М. Юсеф, Б. Дж. Аволио. — Оксфорд : Изд-во Оксфорд. ун-та, 2007.
7. *Чой, Ик. С.* Опосредующее влияние внутренней мотивации на взаимосвязь между позитивным психологическим капиталом, расширением психологических возможностей и креативностью / Ик. С. Чой // Журн. Кор. о-ва академ. и пром. сотрудничества. — 2014. — № 15 (6). — С. 3571—3586.
8. *Раваджи, М.* Влияние добродетели и роли психологического капитала на креативность сотрудников в Тегеранской компании водоснабжения и водоотведения / М. Раваджи, А. Г. Голузан Али // Междунар. журн. науч. упр. и развития. — 2016. — № 4 (12). — С. 496—506.
9. *Сюй, Цз. Т.* Взаимное влияние группового психологического капитала на творческий потенциал сотрудников / Цз. Т. Сюй, У. Ло, С. М. Сунь // Наука и технологии, прогресс и контрмеры. — 2016. — № 33 (15). — С. 139—144.
10. *Розенберг, М.* Глобальная самооценка и особенная самооценка: разные концепции, разные результаты / М. Розенберг, С. Шудер, С. Шенбах // Амер. социолог. обзор. — 1995. — № 60 (1). — С. 141—146.
11. *Мусави, Ф.* Изучение связи между самооценкой и креативностью учителей старшей школы Исфахана / Ф. Мусави // Междунар. журн. физ. и соц. наук. — 2015. — № 5 (8). — С. 151—159.
12. *Ван, Я.* Самоконструкция и креативность: посреднический эффект самооценки / Я. Ван, Л. Ван // Личность и индивидуальные различия. — 2016. — № 99. — С. 184—189.
13. *Менг, С.* Посредническая роль самооценки во взаимосвязи между личностными качествами большой пятерки и депрессивными симптомами у студентов-медиков из Китая / С. Менг, Л. Б. Ли, Ю. Б. И-Лун // Личность и индивидуальные различия. — 2015. — № 83. — С. 55—59.
14. *Эвелин, Р. Т.* Большая пятерка и психологический капитал у студентов последнего курса медицинских университетов / Р. Т. Эвелин, Т. Гритика // Междунар. журн. перспектив. исслед. — 2017. — № 5 (1). — С. 1121—1126.
15. *Чжоу, Ф. Дж.* Взаимосвязь между моделью личности «Большая пятерка», психологическим капиталом и смыслом жизни у студентов / Ф. Дж. Чжоу, Н. Фань, Я. С. Ван // Кит. журн. психологии здоровья. — 2015. — № 23 (12). — С. 1866—1871.
16. *Фан, Дж.* Анализ нескольких опосредующих эффектов на основе модели структурных уравнений / Дж. Фан, Цз. Л. Вэнь, М. К. Чжан // Журн. психолог. наук. — 2014. — № 37 (3). — С. 735—741.

Материал поступил в редколлегию 13.02.2020.

Л. А. Минкова

*Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения
и реабилитации, Могилев, Республика Беларусь*

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА НА ПУТИ К ИНКЛЮЗИИ

В статье представлен опыт реализации республиканского экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР» специалистами государственного учреждения образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации», в ходе которого должны быть апробированы и определены наиболее эффективные модели и условия реализации образовательных программ общего среднего образования на основе инклюзивного подхода.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития; инклюзия; инклюзивное образование; образовательные программы; психолого-педагогическое сопровождение.

L. A. Minkova

*Mogilev Regional Center for Correction and Development Education
and Rehabilitation, Mogilev, Republic of Belarus*

A MODERN SCHOOL ON THE ROAD TO INCLUSION

The article presents the experience of the implementation of the republican experimental project “Approbation of educational programs of general secondary education in the conditions of inclusion of persons with OPFR” by specialists of the State Educational Institution “Mogilev Regional Center for Correction and Development Education and Rehabilitation”, during which the most effective models and conditions for the implementation of educational general secondary education programs based on an inclusive approach.

Key words: children with special psychophysical development; inclusion; inclusive education; educational programs; psychological and pedagogical support.

Введение. В 2016 году Республика Беларусь ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», ст. 24 которой обязывает государства-участников обеспечить «инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни». Поэтому понятие «инклюзивное образование» активно входит в образовательное пространство нашей страны. Многие стратегические и тактические меры направлены на подготовку к реализации инклюзивного образования, однако возникают вопросы, касающиеся сущности этого понятия, круга лиц, по отношению к которым оно рассматривается, механизма введения и его соотношения с существующими видами и уровнями образования, образовательными программами и учебно-методическим обеспечением.

Практика показывает, что все существующие сегодня формы образовательного процесса и оказания коррекционно-педагогической помощи представляют собой сочетание процессов интеграции и инклюзии. Концепция интеграции предполагает создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) в рамках существующей системы образования. Концепция же инклюзии (включения) направлена на создание школы для всех учащихся в соответствии с потребностями всех и каждого и создание обществом возможностей для наиболее полной реализации ими своих потребностей. Правоммерно рассматривать интеграцию и инклюзию как две фазы одного процесса. Интегрированное обучение и воспитание создает основу для успешного развития инклюзивных процессов [1, с. 4].

Основная часть. В Могилевской области в настоящее время 85 % (14,5 тыс.) детей, состоящих на учете в банке данных детей с ОПФР, охвачены интегрированным, инклюзивным образованием и коррекционно-педагогической помощью.

Сложностью в процессе организации инклюзивного образования является то, что между детьми с ОПФР и обычными детьми достаточно трудно и медленно выстраиваются контакты, возникают препятствия социального характера, заключающиеся в установках, стереотипах, в том числе в неготовности или отказе родителей, имеющих детей с особенностями и здоровых детей, принять новые принципы образования [2, с. 63]. Эффективная реализация включения особого ребенка в среду общеобразовательного

учреждения зависит от отношения родителей обеих категорий к данной форме обучения.

Развитие инклюзивного образования — процесс сложный, затрагивающий научные, методологические и административные ресурсы. Педагоги и администрация учреждений образования нуждаются в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизмов взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где в центре внимания находится ребенок.

Исходя из этих позиций в ГУО «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» с 01.09.2018 года реализуется республиканский экспериментальный проект «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР», в ходе которого выявляются наиболее эффективные модели и условия реализации образовательных программ общего среднего образования на основе инклюзивного подхода. Сроки реализации проекта: 2018—2021 годы.

Непосредственное участие в проектной деятельности принимают специалисты трех государственных учреждений образования Могилевской области: Могилевский областной ЦКРОиР, Михеевская средняя школа (Дрибинский район) и Средняя школа № 20 г. Могилева.

Новизна экспериментального проекта заключается в апробации различных вариантов моделей образования учащихся с ОПФР на основе инклюзивного подхода.

К данным формам (моделям) образования относятся:

1) экспериментальный класс А — класс, в котором образовательный процесс для всех учащихся определяется образовательными программами общего среднего образования. Дети с ОПФР еще получают необходимую коррекционную помощь в пунктах коррекционно-педагогической помощи;

2) экспериментальный класс Б — класс, в котором образовательный процесс для всех учащихся определяется образовательными программами общего среднего образования, для учащихся с ОПФР учителем-дефектологом проводятся дополнительно коррекционные занятия в соответствии с образовательными программами специального образования;

3) экспериментальный класс В (класс интегрированного обучения и воспитания) — класс, в котором совместно обучаются

учащиеся с ОПФР, осваивающие содержание образовательной программы специального образования на уровне общего среднего образования, и учащиеся, не имеющие таких особенностей, осваивающие содержание образовательных программ общего среднего образования;

4) экспериментальный класс Г (специальный класс) — класс, в котором получают образование учащиеся с ОПФР с использованием образовательных программ специального образования.

В экспериментальную деятельность включены пять классов учреждений образования Могилевской области: по два класса модели «В» и «Г» и один класс модели «Б».

В процессе реализации экспериментального проекта должны быть апробированы:

1) модели образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР;

2) условия использования образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР;

3) методическое обеспечение использования образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР: сценарии проведения уроков (по классам и категориям учащихся); технологические карты уроков по учебным предметам; рекомендации по формированию культуры отношений у участников образовательного процесса; дидактические материалы по организации культурно-досуговой деятельности; рекомендации по организации взаимодействия педагогов и родителей.

Осуществление экспериментального проекта включает несколько этапов. В 2018/2019 учебном году мы работали над реализацией рефлексивно-диагностического этапа экспериментального проекта, в ходе которого были определены модели образования учащихся с ОПФР в учреждениях общего среднего образования; проведено диагностическое обследование участников образовательного процесса согласно представленным критериям и показателям в экспериментальном проекте; разработаны методические рекомендации по использованию образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР; проанализирован опыт работы членов экспериментальной группы, отдельные мероприятия будут внедряться в практику образовательного процесса учреждений образования, участвующих в эксперименте.

Реализация проекта была начата с диагностики педагогов. По результатам анкетирования педагогов определялась их готовность к работе с детьми с ОПФР, включающая: уровень профессиональной подготовки; удовлетворенность социально-психологической безопасностью и условиями образовательной среды для детей с ОПФР. Анализ данных, полученных в ходе анкетирования педагогов двух учреждений образования, показал, что 71 % педагогов в полной мере владеют навыками, необходимыми для работы с детьми с особенностями развития, остальные 29 % опрошенных иногда испытывают затруднения.

Анализ оценки качества уроков выявил достаточно высокий уровень подготовки педагогов к урокам-тандемам: все пункты из предложенных протоколов оценки качества урока соблюдаются учителями. При анализе уроков-танDEMов было установлено, что педагоги владеют знаниями специфических потребностей детей с ОПФР, учитывают проблемы и затруднения учащихся, проводимые ими уроки носят коррекционную направленность, учителями включаются задания для совместного решения в парах (группах), поддерживается достаточный эмоциональный комфорт учащихся на уроках, запланированные задачи реализуются при рациональном распределении времени.

Со специалистами, участвующими в проекте, осуществляется консультативная работа, которая предусматривает оказание помощи в создании организационно-педагогических условий для обучения учащихся с ОПФР, адаптацию учебных планов и программ, систему психолого-педагогического сопровождения лиц с ОПФР.

В рамках работы с учащимися проведена первичная и повторная диагностика:

- уровня учебных достижений (осуществлялась в процессе анализа уроков, изучения и анализа контрольных и рабочих тетрадей учащихся, журнала успеваемости);
- социализированности (заполнение и анализ карты наблюдения за ребенком);
- уровня сплоченности детского коллектива, особенности межличностных отношений учащихся с ОПФР и обычных сверстников (результаты социометрии, анкеты для учащихся «Самооценка», экспериментальное сочинение (5—9 классы) на тему «Наш класс»).

Диагностика уровня сплоченности детского коллектива проводилась в экспериментальных классах модели «Б» и «В» с использованием метода «Социометрия». Результаты первичной и повторной диагностики оказались противоречивыми. Так, по позитивному критерию (с кем хочешь?) разделов «Учеба» и «Досуг» данные социоматрицы положительные и свидетельствуют о повышении социометрического статуса двух учащихся с ОПФР по сравнению с результатами первичной диагностики. Однако данные социоматрицы по этим же разделам (негативный критерий) нельзя считать показательными, так как выбор осуществлялся не всеми учащимися, количество выборов было от одного до двух.

Количественное распределение учащихся с ОПФР по социометрическому статусу варьировалось от изолированных до предпочитаемых.

Экспериментальное сочинение на тему «Наш класс» писали учащиеся 6-го класса модели «В» ГУО «Михеевская средняя школа».

Ученикам предлагалось в сочинении ответить на три вопроса: «Доволен ли ты отношением к тебе одноклассников?», «Кто твои самые близкие друзья в классе?», «Почему ты дружишь с каждым из них?».

Более 80 % учащихся с особенностями развития отметили положительное отношение к ним одноклассников, считают атмосферу в классе доброжелательной, остальные 20 % не довольны сложившимися отношениями между одноклассниками. Учащиеся указали своих друзей не только из класса, но и за его пределами. Обосновывали свой выбор различными причинами: вместе проводят свободное время, играют, делятся предметами, хорошо относятся друг к другу.

Результаты оценки качества совместного обучения и воспитания, проведенной среди родителей (законных представителей) учащихся экспериментальных классов, показал, что все родители, принявшие участие в опросе, удовлетворены условиями образовательной среды для детей с ОПФР, организованной в школе, 78 % родителей удовлетворены социально-психологической безопасностью образовательной среды школы.

В учреждениях образования проводится целенаправленная работа по созданию комфортной образовательной среды, соответ-

ствующей потребностям детей с ОПФР, способствующей обогащению их социокультурного опыта. Предметно-пространственная среда кабинетов проектируется как совокупность вариативных микросред, наполняемых предметным содержанием в зависимости от актуальности, своевременности, значимости для возрастного развития.

В течение анализируемого периода нами была организована планомерная работа с участниками экспериментального проекта, которая включала:

- заседания по рабочим вопросам;
- методические выезды и консультации для специалистов;
- диагностику уровня эмоционального выгорания педагогов;
- тренинги для педагогов «Выработка навыков эмпатии», «Формирование эмоциональной устойчивости педагогов»;
- серии тематических общешкольных родительских собраний «Люди бывают разные, а право на полноценную жизнь в обществе — одно на всех»;
- творческий отчет ГУО «Михеевская средняя школа» «Организация образовательного процесса с детьми с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения и воспитания в опорном учреждении общего среднего образования», где педагоги школы представили свой опыт работы.

В целях сплочения детского коллектива активно практикуется организация и проведение совместных, инклюзивных мероприятий различных видов (праздников, выставок, игровых и развлекательных программ, экскурсий), а также проводятся мероприятия спортивно-оздоровительного характера с участием всех детей, в том числе с особенностями развития.

Ведется целенаправленная работа по формированию инклюзивной толерантности среди педагогической и родительской общности.

Заключение. Работа по осуществлению экспериментальной деятельности продолжается и включает уточнение и дальнейшую апробацию вариантов форм (моделей) получения образования учащимися с ОПФР на основе инклюзивного подхода, методическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования при обучении лиц с ОПФР, определе-

ние условий эффективной реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР. Опыт работы членов экспериментальной группы будет обобщаться и внедряться в практику образовательного процесса учреждений образования, участвующих в эксперименте. Результаты реализации экспериментального проекта отражаются в аналитических материалах.

Список цитируемых источников

1. Хитрюк, В. В. Основы инклюзивного образования : практикум / В. В. Хитрюк. — Мозырь : Белый ветер, 2014. — 136 с.
2. Ананьев, В. Л. Социальные проблемы инклюзивного образования (социологический анализ) / В. Л. Ананьев // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 2. — С. 59—66.

Материал поступил в редколлегию 22.07.2020.

УДК 37.025

А. В. Невзорова, Е. Д. Невзорова

*Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация*

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ МАЛОЧИСЛЕННОГО И ТИТУЛЬНОГО НАРОДОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Статья посвящена проблеме поликультурного взаимодействия в образовательной среде. Рассмотрены приоритеты образовательной политики в области поликультурного воспитания. Описаны планируемые образовательные результаты в области поликультурного воспитания. Представлены результаты эмпирического исследования поликультурного взаимодействия детей малого и титульного народов в условиях образовательной среды. Выявлены особенности этнической идентичности и патриотической воспитанности детей малого и титульного народов в условиях образовательной среды.

Ключевые слова: малый народ; титульный народ; поликультурное взаимодействие; образовательная среда; этническая идентичность.

© Невзорова А. В., Невзорова Е. Д., 2021

A. V. Nevzorova, E. D. Nevzorova

Yaroslavl State Teachers' University, K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

MULTICULTURAL INTERACTION OF CHILDREN OF SMALL AND TITULAR NATIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the problem of multicultural interaction in the educational environment. The priorities of educational policy in the field of multicultural education are considered. The planned educational results in the field of multicultural education are described. The results of an empirical study of multicultural interaction of children of small and titular Nations in the educational environment are presented. The features of ethnic identity and Patriotic upbringing of children of small and titular Nations in the educational environment are revealed.

Key words: small nation; titular nation; multicultural interaction; educational environment; ethnic identity.

Введение. В условиях глобализации, миграции населения остро встает вопрос поликультурного взаимодействия людей. В то же время развитие общества, взаимопроникновение культур, государственная политика в сфере образования ставят перед системой образования задачи воспитания толерантного гражданина, кроме того, патриота своей страны, последователя своей национальной культуры. Образовательные программы школы в число планируемых образовательных результатов включают формирование таких личностных универсальных учебных действий, как самоопределение и нравственно-этическую ориентацию, а также коммуникативных универсальных учебных действий, предполагающих нацеленность детей на общение и взаимодействие в образовательном процессе. Поликультурная образовательная среда в школах большинства регионов Российской Федерации характеризуется преобладанием русских детей — представителей титульного народа, и небольшим количеством детей других, малочисленных национальностей, количество которых достигает 180.

Основная часть. Образовательная политика в области поликультурного воспитания предполагает формирование у обучающихся системы базовых общенациональных ценностей, лежащих в основе развития личности. Поликультурное воспитание направлено на формирование компонентов социальной культуры, кото-

рые включают осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных духовных и нравственных ценностей; чувство личной ответственности за Отечество перед будущими поколениями; адекватное восприятие ценностей общества; готовность солидарно противостоять глобальным вызовам современной эпохи; чувство патриотизма и гражданской солидарности; заботу о преуспевании единого многонационального российского народа, поддержание межэтнического мира и согласия. В то же время обеспечение такого планируемого образовательного результата достигается через формирование универсальных учебных действий: личностных (самоопределение, нравственно-этическая ориентация), коммуникативных (планирование учебного сотрудничества, разрешение конфликтов, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли). В основе формирования комплекса универсальных учебных действий школьников, обеспечивающих продуктивное поликультурное взаимодействие, лежат этническая идентичность и патриотическая воспитанность [1].

На примере школы с углубленным изучением английского языка мы изучили специфику взаимодействия детей — представителей малого народа с детьми — представителями титульного народа в условиях образовательной среды. Выбор базы исследования обусловлен особенностями воспитательной системы школы, ориентированной на развитие межкультурной коммуникации, компетенций детей в области самопрезентации, формирование интереса к изучению культур и этнокультурной среды. Выборку составили выпускники начальной школы, так как к этому возрасту формируется этническая идентичность детей [2—4].

Эмпирическое исследование, проведенное нами среди двух 4 классов, было направлено на изучение этнической идентичности детей, их патриотической воспитанности и особенностей поликультурного взаимодействия. В классах обучается, соответственно, 23 и 28 школьников, в первом из них обучается два мальчика-армянина среди русских детей, во втором — два мальчика и одна девочка армянской национальности среди русских детей.

Изучение этнической идентичности детей в обоих классах показало, что армянские дети демонстрируют высокий уровень этнической идентичности, испытывают гордость за принадлежность

к своему народу. Все дети армянской национальности одинаково ответили на ряд вопросов, что подтверждает высокий уровень их этнической идентичности. В частности, они считают, что в любых межнациональных спорах человек должен защищать интересы своего народа, что национальная гордость — чувство, которое нужно воспитывать с детства; их крайне задевает, если они слышат что-либо оскорбительное в адрес своего народа; они испытывают глубокое чувство личной гордости, когда слышат что-либо о выдающемся достижении своего народа. Также дети армянской национальности считают, что люди имеют право жить на любой территории вне зависимости от своей национальной принадлежности, если бы они имели возможность выбора национальности, то предпочли бы ту, которую имеют сейчас.

Одновременно с этим все дети-армяне показали высокий уровень патриотической воспитанности, они ощущают себя гражданами России, сохраняя при этом свою национальную самобытность. В отличие от русских детей, спектр ответов которых был весьма разнообразным, дети-армяне продемонстрировали единодушие по большинству вопросов. Они гордятся своим городом, страной и готовы к созидательному труду на благо своего Отечества, когда вырастут, хотели бы стать полезными гражданами для своего государства. Экспертная оценка учителями — классными руководителями классов, принявших участие в исследовании, подтвердила высокий уровень патриотической воспитанности детей-армян. Эти дети знают понятия «Родина», «государство», «малая родина», «патриот», «служение Отечеству», символы России, своего города, знают теорию и культуру родного края, интересуются и гордятся историческим прошлым как России, так и своей исторической родины — Армении, рассказывают об этом другим, знают героев и великих людей, сопереживают историческим событиям, любят и берегут природу, уважительно относятся к людям; активно участвуют в делах класса, школы, проявляют инициативу, привлекают других; участвуют в делах на благо своего края при организации и поддержке учителей, проявляют инициативу при организации дел.

Во взаимодействии детей-армян и русских были обнаружены дружеские, доброжелательные отношения. Социометрическое

исследование показало достаточно высокую тесноту межличностных отношений в обоих детских коллективах, причем дети-армяне имеют статус принятых в одном и другом классе, поддерживают дружеские отношения со своими одноклассниками. Русские дети выразили положительное отношение к тому, что в их классах обучаются дети другой национальности, объясняя это тем, что они «просто хорошие друзья». Учителя отметили возможность организации межкультурного общения, включения в образовательный процесс системы мероприятий поликультурного воспитания детей.

Заключение. Поликультурная среда школы с углубленным изучением английского языка позволяет создавать учебные ситуации, в которых дети разных национальностей представляют свою культуру, обычаи, особенности образа жизни, благодаря чему дети лучше узнают друг друга, национальную специфику разных народов, учатся общаться и взаимодействовать в многонациональном коллективе. Проведенное эмпирическое исследование показало высокую эффективность поликультурной среды школы с углубленным изучением английского языка в формировании этнической идентичности, патриотической воспитанности и поликультурного взаимодействия детей разных национальностей. Полученные результаты объясняются еще и тем, что семьи детей-армян, принявших участие в исследовании, хорошо интегрированы в российском обществе. Эти дети являются уже вторым поколением армян, проживающих в России и имеющих гражданство Российской Федерации. Они хорошо владеют русским языком, знают русскую культуру, являются полноправными членами российского общества. Таким образом, продуктивное поликультурное взаимодействие детей малого и титульного народов достигается благодаря двум основным факторам — образовательной среде школы и традициям семейного воспитания.

Список цитируемых источников

1. *Невзорова, Е. Д.* Уроки Кацкого: сохранение народной культуры в этнографической среде / Е. Д. Невзорова, А. В. Невзорова // Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации. Социальный инженер — 2017 : сб. материалов Всерос. конф. молодых исследователей. — М. : Изд-во МГУДТ, 2017. — С. 109—111.

2. *Брубейкер, Р.* Этничность без групп / Р. Брубейкер ; пер. с англ. И. Борисовой. — М. : Высш. шк. экономики, 2012. — 408 с.
3. *Стефаненко, Т. Г.* Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — М. : Норма, 2013. — 329 с.
4. *Фомина, Ю. И.* К вопросу о становлении этнических представлений / Ю. И. Фомина // Изв. Тул. гос. ун-та. Сер. «Психология». Вып. 7 / под ред. Е. Е. Сапоговой. — Тула : Изд-во ТулГУ, 2012. — С. 234—240.

Материал поступил в редколлегию 26.03.2020.

УДК: 159.9

Е. Ф. Нестер, Ю. Н. Гупал

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ПОЛОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ

В статье обозначена актуальность исследования особенностей развития эмпатии у учителей-предметников мужского и женского пола. Приводятся эмпирически выявленные данные специфики проявления эмпатии у мужчин-педагогов и женщин-педагогов.

Ключевые слова: женщины-педагоги; каналы эмпатии; мужчины-педагоги; учителя-предметники; эмпатические способности; эмпатия.

E. F. Nester, Yu. N. Gupal

Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus

SEXUAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF EMPATHY OF SUBJECT TEACHERS

The article outlines the relevance of the study of the features of the development of empathy in male and female subject teachers. Empirically identified data on the specifics of the manifestation of empathy in male teachers and women teachers are given.

Key words: women teachers; channels of empathy; male teachers; subject teachers; empathic abilities; empathy.

Введение. Традиционно истинные отношения между людьми связываются с такими понятиями, как способность чувствовать и понимать мир другого, умение сорадоваться и сострадать. В психологии эти способности обобщены в понятие «эмпатия» — постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека. Данное явление значимо и для развития человеческого общества в целом, для сферы педагогического труда в частности, поскольку он относится к такому виду профессиональной деятельности, в которой ведущую роль играет процесс общения.

Согласно А. Э. Штейнмецу [1], учителя с неразвитой эмпатией нередко допускают педагогическую бестактность, прибегая к неоправданным наказаниям или морализированию, они не способны стать на место ребенка, ориентироваться в мире значимых для него переживаний, принять его оценки как свои собственные, а, следовательно, не понимают его психологии. По данным С. Б. Борисенко [2], в ходе исследования «самой благополучной» группы педагогов (с доброжелательной направленностью и точной самооценкой), но с низкой способностью адекватного представления о других было установлено, что, несмотря на мирное сосуществование с детьми, они редко добиваются поставленных целей в учебно-воспитательном процессе и мало влияют на развитие ребенка.

Социологические исследования [3] указывают на тот факт, что соотношение женщин и мужчин в структуре педагогического коллектива общеобразовательных учреждений, несомненно, является достаточно важным социально-экономическим и социально-культурным индикатором статуса и престижа учительской профессии в обществе. Специфической особенностью педагогического коллектива является его преимущественно женский состав, который влияет на характер взаимоотношений, возникающих в нем.

Основная часть. Цель исследования — выявить особенности проявления эмпатии у педагогов мужского и женского пола.

Исследование было проведено на базе государственных учреждений образования «Средняя школа № 7 г. Барановичи», «Средняя школа № 10 г. Барановичи», «Средняя школа № 12 г. Барановичи», «Средняя школа № 13 г. Барановичи». Выборку исследования составили 150 учителей-предметников (122 женщины и 28 мужчин).

В качестве диагностического инструментария мы использовали методики: «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко, «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова, «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна; многофакторный тест эмпатии М. Дэвиса.

Анализ результатов диагностики эмпатических способностей у мужчин-педагогов и женщин-педагогов показывает, что для педагогов женского пола характерен преимущественно средний уровень эмпатии (диагностирован у 54 % опрошенных), заниженный уровень эмпатии выявлен у 45 %, очень низкий уровень — у 1 % педагогов-женщин.

У 21 % мужчин-педагогов установлен средний уровень эмпатических способностей, у 54 % — заниженный, у 25 % — низкий.

Таким образом, для женщин-педагогов характерны преимущественно средний и заниженный, а для мужчин-педагогов — преимущественно заниженный и очень низкий уровни эмпатических способностей.

В результате вычисления *t*-критерия Стьюдента выявлено, что уровень развития эмпатических способностей у педагогов женского пола выше, чем у педагогов мужского пола ($t = -2,9$; $p = 0,0001$). Это объясняется тем, что мужчины и женщины с различной интенсивностью и различными способами не только выражают свои эмоции, но и воспринимают поведение других людей.

Были выявлены различия в распределении ведущих каналов эмпатии у педагогов мужчин и женщин (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Распределение ведущих каналов эмпатии у мужчин-педагогов и женщин-педагогов, %

Группы испытуемых	Рациональный канал эмпатии	Эмоциональный канал эмпатии	Интуитивный канал эмпатии
Мужчины	64	29	7
Женщины	11	71	18

Таким образом, рациональный канал эмпатии присущ для большинства мужчин-педагогов, принявших участие в исследовании. Это свидетельствует о направленности внимания, восприятия

и мышления мужчин-педагогов, выражающих эмпатию, на сущность иного человека — на его состояние, проблемы и поведение. Женщинами-педагогами данный канал эмпатии используется в наименьшей степени, что указывает на неспособность проявлять спонтанный интерес к другому человеку, который открывает возможность эмоционального и интуитивного отражения партнера по взаимодействию.

В большинстве своем женщины-педагоги предпочитают использовать эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии как ведущие, что свидетельствует о достаточной способности женщин-педагогов входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому. Данный канал выполняет роль связующего звена, проводника от субъекта эмпатии к объекту и обратно. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение возможно лишь при «вхождении» в энергетическое поле партнера.

В результате исследования уровня эмпатии по методике И. М. Юсупова выявлены следующие результаты (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты диагностики уровня эмпатии по методике И. М. Юсупова, %

Уровень эмпатии	Общая выборка	Женщины-педагоги	Мужчины-педагоги
Очень высокий	0	0	0
Высокий	11	11	14
Средний	78	87	43
Низкий	10	2	43
Очень низкий	0	0	0

По данным методики И. М. Юсупова, у участников исследования установлен преимущественно средний уровень эмпатии. У женщин-педагогов доминируют высокий и средний уровни, у мужчин-педагогов — средний и низкий. Были выявлены статистически значимые различия в уровнях эмпатии педагогов мужчин и женщин ($t = 2,3; p = 0,00001$).

Результаты, полученные по методике общих эмпатийных тенденций А. Меграбяна и Н. Эпштейна, указывают на то, что у большинства испытуемых педагогов-предметников преобладает средний уровень эмоциональной эмпатии.

Высокий уровень эмоциональной эмпатии диагностирован у 26 % респондентов выборки, из них все представители женского пола. Средний уровень эмпатии выявлен у 50 % испытуемых (60 % от выборки женщин-педагогов и 11 % — мужчин-педагогов). Низкий уровень эмпатии определен у 13 % респондентов (7 % от выборки женщин-педагогов и 32 % — мужчин-педагогов). Очень низкий уровень эмоциональной эмпатии диагностирован у 11 % учителей-предметников, принимавших участие в исследовании (1 % от выборки женщин-педагогов и 57 % — мужчин-педагогов). Полученные результаты, по нашему мнению, дают основание говорить о том, что специалисты системы образования не всегда способны в должной степени переживать те же эмоциональные состояния, которые испытывает другой человек на основе идентификации с ним, как правило, они хорошо контролируют собственные эмоциональные проявления, но при этом часто затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми.

Установлены статистически значимые различия в проявлении уровня эмоциональной эмпатии и половой принадлежности учителей-предметников ($t = 3,4$; $p = 0,0000$). Этот факт указывает на то, что педагоги-женщины имеют более выраженную положительную эмоциональную реакцию в общении с детьми, проявляют альтруизм в реальных поступках, склонны оказывать своим ученикам деятельную помощь, в отличие от педагогов мужского пола.

Данные, полученные в результате применения методики «Многофакторный тест эмпатии» М. Дэвиса, свидетельствуют о преобладании среднего уровня эмпатии у педагогов, принимавших участие в исследовании. Это указывает на тот факт, что педагогов-предметников данной выборки нельзя назвать гиперчувствительными к переживаниям собеседника, однако черствость им тоже не присуща. Они с достаточной легкостью способны находить общий язык с незнакомыми людьми, при этом не проявляя раскованности чувств, что может мешать полноценному вос-

приятно окружающих людей. У женщин-педагогов данной выборки установлены следующие особенности эмпатии.

По шкале «РТ (децентрация)» высокий уровень выявлен у 13 % испытуемых, средний уровень диагностирован у 85 % опрошенных, низкий — у 2 % педагогов женского пола. По шкале «FS (фантазия)» высокий уровень установлен у 36 %, средний — у 60 %, низкий — у 4 % педагогов женщин. По шкале «ЕС (эмпатическая забота)» высокий уровень выявлен у 47 %, средний — у 49 %, низкий — у 4 % испытуемых. По шкале «PD (личный дистресс)» высокий уровень диагностирован у 10 %, средний — у 88 %, низкий — у 2 % женщин-педагогов.

Таким образом, учитывая тот факт, что у представителей женского пола данной выборки испытуемых в большинстве выявлен средний уровень развития эмпатии по всем шкалам методики М. Дэвиса, можно говорить о женщинах-педагогах как о людях в достаточной степени отзывчивых, сопереживающих, сочувствующих, умеющих на достаточном уровне распознавать эмоции и состояния других людей и стремящихся помочь человеку, если он в этом нуждается.

Для мужчин-педагогов исследуемой выборки характерны следующие особенности эмпатии.

По шкале «РТ (децентрация)» высокий уровень эмпатии выявлен у 4 % испытуемых, средний уровень диагностирован у большинства респондентов (75 % мужской выборки), низкий — у 21 % педагогов-мужчин. По шкале «FS (фантазия)» высокий уровень установлен у 7 % респондентов, средний уровень — у 57 %, низкий — у 36 %. По шкале «ЕС (эмпатическая забота)» высокий уровень выявлен у 7 % мужчин-педагогов, средний уровень диагностирован у 46 %, низкий — у 46 % испытуемых. По шкале «PD (личный дистресс)» средний уровень диагностирован у большинства респондентов (43 %), низкий уровень выявлен у 57 % испытуемых.

Следует отметить, что у мужчин-педагогов также преобладает средний уровень эмпатии по всем шкалам. А это значит, что в большей степени мужчины-педагоги сопереживают людям, которые потерпели неудачу и спонтанно принимают их психологическую точку зрения в повседневной жизни. Большинство педагогов мужского пола обладают средним уровнем децентрации,

т. е. способностью осуществлять верное восприятие, понимание поведения другого человека в ходе коммуникации и демонстрировать принятие в расчет его точки зрения. Также для мужской выборки педагогов характерно практически в равной степени низкое и среднее проявление личностного дистресса, они способны хорошо контролировать собственные эмоции, дифференцировать переживания другого человека и свои эмоциональные реакции, предупреждать заражение эмоциональным состоянием другого человека.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование позволяет нам отметить тот факт, что учителя-предметники, принимавшие участие в исследовании, обладают в основном средним уровнем развития эмпатии. Для женщин-педагогов характерен преимущественно средний и заниженный, а для мужчин-педагогов — преимущественно заниженный и очень низкий уровни эмпатических способностей. Нами были установлены различия в распределении ведущих каналов эмпатии у педагогов мужчин и женщин: рациональный канал эмпатии присущ для большинства мужчин-педагогов, женщины-педагоги предпочитают использовать эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии как ведущие. Выявлены статистически значимые различия в проявлении уровня эмпатии и половой принадлежности учителей-предметников.

Список цитируемых источников

1. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс; пер. с англ. : под общ. ред. Е. И. Исениной. — М. : Прогресс-Универс, 1994. — 480 с.
2. Борисенко, С. Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.10 / С. Б. Борисенко ; Ленингр. гос. ун-т. — Л., 1989. — 196 л.
3. Карамуратова, Р. Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе [Электронный ресурс] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Р. Б. Карамуратова. — Красноярск : КГУ, 2006. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/empatiya-kak-professionalno-znachimoe-kachestvo-lichnosti-uchitelya-nachalnyh-klassov>. — Дата доступа: 09.11.2019.

Материал поступил в редколлегию 09.06.2020.

Е. Ф. Нестер, О. С. Кононович

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ И СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье обозначена актуальность исследования креативности и стилей мышления в юношеском возрасте. Приводятся результаты эмпирического исследования вербальной креативности и стилей мышления у студентов. Раскрываются особенности взаимосвязи креативности и стилей мышления у студентов различных специальностей.

Ключевые слова: вербальная креативность; креативность; стиль мышления; юношеский возраст.

E. F. Nester, O. S. Kononovich

Baranovich State University, Baranovichy, Republic of Belarus

RELATIONSHIP OF CREATIVITY AND THINKING STUDIES FOR STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES

The article outlines the relevance of the study of creativity and thinking styles in adolescence. The results of an empirical study of verbal creativity and thinking styles in students are presented. The features of the relationship between creativity and styles of thinking among students of various specialties are revealed.

Key words: verbal creativity; creativity; style of thinking; youthful age.

Введение. Анализ социокультурной ситуации в Республике Беларусь показывает, что в настоящее время важное значение для личности приобретает способность самостоятельно и адекватно действовать в новых условиях, готовность к самоизменению и непрерывному самообразованию. Современная система образования, являясь важнейшим социальным институтом, должна обеспечивать не только усвоение уже имеющихся знаний, но и такую подготовку подрастающего поколения, которая позволит жить и работать в быстро изменяющемся мире [1, с. 1].

В психолого-педагогической литературе креативность рассматривается как возможность развития и совершенствования человека, интенсификации возможностей его психики в условиях изменчивости окружающего мира во всех его сферах: экономической, социальной, научной, технической, коммуникативной, художественной. В этой связи повышаются требования к качествам личности, которые определяются как креативные: открытость новому опыту, умение находить оригинальное решение в нестандартной ситуации, творческое отношение к действительности. Современная трактовка понятия «креативность» отличается признанием того факта, что проявление творческих качеств носит универсальный характер, т. е. креативность рассматривается как общая, универсальная способность к творчеству, необходимая для любой сферы деятельности личности [1, с. 2].

Одной из приоритетных задач современной системы образования является развитие креативности личности во всем ее богатстве и разнообразии, создание условий для наиболее полной и успешной творческой реализации [2, с. 23].

В настоящее время в обществе уделяется все больше внимания уникальности каждого конкретного человека, его индивидуально-психологическим качествам, проявляющимся в познании, общении, деятельности, мышлении. К числу таких качеств относят и стиль мышления, который понимается как характерное сочетание функций, направленных на производство и развитие новобразований, проявляющееся в динамике и направленности мыслительной деятельности человека [3, с. 5].

Учет индивидуальных особенностей лиц, достигших юношеского возраста, формирование у них способности самостоятельного мышления в процессе учебной деятельности являются важнейшими условиями их интеллектуального развития [4, с. 331].

Основная часть. Цель исследования — определить взаимосвязь креативности и стиля мышления в юношеском возрасте.

Выборку составили 64 студента факультета славянских и германских языков (специальность «Современные иностранные языки»), факультета педагогики и психологии (специальность «Физическая культура») и факультета экономики и права (специальности «Электронный маркетинг» и «Хозяйственное право»)

учреждения образования «Барановичский государственный университет». Из них 25 юношей и 39 девушек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали опросник «Стиль мышления» А. К. Белоусовой и батарею тестов для диагностики креативности Е. Торренса.

В результате диагностики вербальной креативности у студентов различных специальностей нами были установлены результаты, указанные в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Результаты изучения показателя «вербальная креативность» у студентов разных специальностей, %

Выборка испытуемых по специальностям	Уровни развития вербальной креативности у студентов различных специальностей			
	нормальный	несколько ниже нормы	ниже нормы	очень низкий
ФК	29,5	23,5	17,5	29,5
СИЯ	18,0	41,0	35,0	6,0
ПХ	13,3	26,6	6,6	53,5
ЭМ	13,3	13,3	13,3	60,1
Вся выборка	19,0	26,0	19,0	36,0

Примечание. ФК — «Физическая культура»; СИЯ — «Современные иностранные языки»; ПХ — «Хозяйственное право»; ЭМ — «Электронный маркетинг».

Так, у студентов, получающих специальность «Физическая культура», мы выявили нормальный и очень низкий уровни у 29,5 % испытуемых соответственно. Уровень несколько ниже нормы диагностирован у 23,5 % респондентов, ниже нормы — у 17,5 %. При этом среди девушек не было выявлено ни одного очень низкого значения вербальной креативности, в то время как среди юношей этой же специальности — 50,0 %. Показатель ниже нормы установлен у 20,0 % юношей и 14,0 % девушек, несколько ниже нормы — у 10,0 % и 43,0 % соответственно. Значение в пределах нормы — у 4,03 % девушек и 20,0 % юношей специальности «Физическая культура».

Уровень вербальной креативности несколько ниже нормы выявлен у 41,0 % студентов специальности «Современные ино-

странные языки», ниже нормы — у 35,0 % опрошенных, нормальный уровень — у 18,0 % респондентов, очень низкий — у 6,0 % будущих преподавателей иностранного языка. При этом среди юношей не выявлено ни одного очень низкого значения показателя «вербальная креативность», в то время как среди девушек — 6,6 %. Показатель ниже нормы диагностирован у 40,0 % девушек и ни у одного юноши, несколько ниже нормы — у 40,0 % девушек и 50,0 % юношей. Нормальное значение вербальной креативности установлено у 50,0 % юношей и 13,4 % девушек данной специальности.

Больше половины студентов, получающих специальность «Хозяйственное право» (53,5 %), показали очень низкий уровень вербальной креативности, уровень несколько ниже нормы установлен у 26,6 % респондентов, нормальный — у 13,3 %, ниже нормы — у 6,6 %. По результатам исследования у 67,0 % девушек данной специальности выявлен очень низкий уровень вербальной креативности, у 11,0 % — нормальный, несколько ниже нормы и ниже нормы. Половина юношей (50,0 %) показала результат вербальной креативности несколько ниже нормы, 33,4 % — очень низкий, оставшиеся 16,6 % — нормальный.

У 60,1 % студентов специальности «Электронный маркетинг» диагностирован очень низкий уровень вербальной креативности. Уровни ниже нормы, несколько ниже нормы и нормальный показали одинаковое количество респондентов — по 13,3 %. Подавляющее большинство юношей (86,0 %) показали очень низкий результат, оставшиеся 14,0 % — несколько ниже нормы. У девушек одинаковое количество (по 25,0 %) показатели нормальный и ниже нормы, у 37,5 % очень низкий, у 12,5 % — несколько ниже нормы.

Уровень развития вербальной креативности в большой степени зависит от условий социализации и влияния внешней среды, как результат, именно вербальная креативность в значительной степени чувствительна к соответствующим развивающим воздействиям. Отсутствие у студентов данной выборки показателей вербальной креативности выше нормы указывает на необходимость стимулирования у студенческой молодежи самоисследовательского интереса.

В результате диагностики стилей мышления у студентов различных специальностей было выявлено, что почти у половины испытуемых (47,0 %) доминирующим является практический

стиль. Они предпочитают реализовывать полученные знания и идеи, выдвинутые другими, на практике.

Координировать действия других при решении проблем предпочитают 22,0 % респондентов, у них был выявлен управленческий стиль мышления. Функция селекции, или критический стиль, доминирует у 8,0 % опрошенных, данные испытуемые привыкли пристрастно оценивать получаемую информацию, выдвигаемые идеи и гипотезы, как свои, так и чужие. Только у 5,0 % испытуемых был установлен инициативный стиль. Очевидно, способность к генерации идей и чувствительность к проблемам — не слишком распространенные качества среди респондентов данной выборки. У 15,0 % испытуемых выявлен двойной стиль мышления (критическо-практический, критическо-управленческий и инициативно-управленческий, управленческо-практический). У 3,0 % опрошенных доминирующими оказались сразу три стиля: инициативно-критическо-практический и критическо-управленческо-практический. Возможно, это связано с тем, что стиль мышления у обучающихся ещё окончательно не сформировался.

Отличительной особенностью проявления стиля мышления у студентов по половому признаку является то, что практический стиль характерен для подавляющего большинства представителей мужского пола (60,0 %), среди девушек таких меньше половины (38,5 %). Вероятно, девушки в юношеском возрасте еще могут позволить себе просто помечтать, в то время как представители сильного пола больше нацелены на практичность возникающих идей, их воплощение, непосредственные действия и операции по их конкретизации.

Респондентов с управленческим стилем мышления примерно одинаковое количество среди представителей обоих полов. У 24,0 % юношей и 20,5 % девушек доминирует функция смыслопередачи, направленная на других людей. Им хорошо удается отсеивать поступающие от окружающих идеи, вырабатывать на их основе одну общую. Для них характерным является стремление координировать деятельность участников, организуя ее.

Селективная функция и критический стиль мышления диагностированы у 8,0 % юношей и 7,7 % девушек. У данной категории респондентов на первом плане оценочная деятельность, опережающая продуктивную, для них характерным является стремление

оценивать планы, гипотезы, цели, знания, в целом — личность и деятельность других людей.

Инициативный стиль мышления был обнаружен у 5,1 % девушек и 4,0 % юношей. Стиль этот часто связывают с развитым теоретическим мышлением, он характеризуется направленным поиском противоречий, обнаружением проблем и проявляется в способности выдвигать различные предположения, гипотезы.

Смешанные стили были диагностированы у 28,2 % девушек и только 4,0 % юношей.

Таким образом, для большинства студентов характерна практическая направленность мышления, в связи с чем необходимо развивать у них теоретическое мышление, всячески поощряя их интеллектуальную инициативу.

Используя метод ранговой корреляции Спирмена, мы проанализировали взаимосвязь креативности и стиля мышления у студентов различных специальностей.

Так, у студентов специальности «Электронный маркетинг» установлена отрицательная статистически значимая взаимосвязь между практическим стилем мышления и показателями креативности «беглость» ($r_s = -0,64$; $p < 0,05$), «гибкость» ($r_s = -0,72$; $p < 0,05$), а также общим показателем «вербальная креативность» ($r_s = -0,66$; $p < 0,05$). Это говорит о том, что испытуемые данной выборки, которым присущ практический стиль мышления, давали минимальное количество ответов, использовали небольшое количество категорий и набрали меньше баллов по общему показателю «вербальная креативность». В основе практического стиля мышления лежит функция реализации идей, т. е. главной целью деятельности субъектов с доминирующим практическим стилем мышления является практическое воплощение планов, идей, а не их генерация. Они склонны к упрямству, педантизму, негибкости поведения и установок. Все это препятствует развитию креативности.

У студентов педагогических специальностей «Физическая культура» и «Современные иностранные языки» установлена прямая, умеренная статистически значимая взаимосвязь между управленческим стилем мышления и показателем креативности «оригинальность» ($r_s = 0,37$; $p < 0,05$). Это указывает на то, что испытуемые с управленческим стилем мышления давали более оригинальные ответы. В основе управленческого стиля мышления

лежит функция смыслопередачи, направленная на других людей, связанная со смыслом деятельности, это предполагает развитую способность анализировать факты и находить наиболее продуктивные способы решения проблем. Юноши и девушки с управленческим стилем мышления отличаются гибкостью, отсутствием стереотипов. Они обладают большим запасом интеллектуальной энергии, что позволяет им воздерживаться от выдвигания первого пришедшего в голову ответа, который зачастую бывает простым и стандартным.

Других значимых взаимосвязей между показателями креативности и стилем мышления выявлено не было. Возможно, это связано с тем, что мы изучали только вербальную креативность испытуемых.

Заключение. В ходе проведенного исследования было установлено, что у студентов данной выборки не выявлено высокого уровня развития вербальной креативности, преобладает нормальный и низкий уровни. Высокие показатели по критерию «оригинальность» установлены только у студентов специальности «Электронный маркетинг» (6,6 % опрошенных).

Для большинства студентов, принимавших участие в исследовании, характерна практическая направленность мышления.

В результате исследования у студентов специальности «Электронный маркетинг» обнаружена отрицательная значимая взаимосвязь между практическим стилем мышления и показателями «беглость», «гибкость», а также общим показателем «вербальная креативность». У студентов педагогических специальностей «Физическая культура» и «Современные иностранные языки» обнаружена прямая значимая взаимосвязь между управленческим стилем мышления и показателем «оригинальность», на основании чего можно сделать вывод о том, что существуют особенности взаимосвязи между отдельными показателями в структуре вербальной креативности и стилем мышления.

Проведенное исследование носило поисковый характер, так как наличие взаимосвязей и особенностей получено на небольшой выборке испытуемых, поэтому нуждается в дальнейшей проработке. Согласно современным исследованиям, креативность рассматривается как многомерный конструкт, ресурсами которого являются не только различные виды креативности, но и когнитивные стили.

Список цитируемых источников

1. Гин, С. И. Формирование креативности младших школьников в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. И. Гин ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. — Минск, 2010. — 24 с.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 448 с.
3. Белоусова, А. К. Стиль мышления : учеб. пособие / А. К. Белоусова. — Ростов н/Д, 2008. — 106 с.
4. Психология человека от рождения до смерти / А. А. Реан [и др.] ; под общ. ред. А. А. Реана. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. — 656 с.

Материал поступил в редколлегию 09.06.2020.

УДК: 159.9.075

Е. В. Никанович, Н. Д. Джига

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

САМООТНОШЕНИЯ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА В РАННЕЙ ЮНОСТИ

В статье представлен анализ проблемы самооотношения и мотивации достижения успеха в ранней юности. Описано исследование по выявлению взаимосвязи самооотношения и мотивации достижения успеха в ранней юности.

Ключевые слова: самооотношение; мотивация достижения успеха; ранний юношеский возраст.

K. V. Nikanovich, N. D. Dgiha

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

SELF-ATTITUDE AND MOTIVATION TO ACHIEVE SUCCESS IN EARLY YOUTH

The article presents an analysis of the problems of self-attitude and motivation to achieve success in early youth. A study is described to identify the relationship between self-attitude and motivation to achieve success in early youth.

Key words: self-attitude; motivation to achieve success; early adolescence.

Введение. Проблема самоотношения является центральной в психологии самосознания и психологии личности. Развитие самоотношения в юношеском возрасте, его место в структуре личности являются актуальной в психологии. В зарубежных и отечественных психологических исследованиях самоотношение рассматривается в связи с познанием человека его отношений с окружающей действительностью, с его образом мира и картиной мира. Образ собственного внутреннего мира значим для раскрытия проблемы понимания самого себя.

На сегодня в психологической науке нет единого и однозначного определения понятия «самоотношение» и его места в структуре личности. Большинство зарубежных авторов придерживается позиции, что самоотношение является целостным одномерным универсальным образованием, выражающим степень позитивного отношения человека к собственному представлению о себе, состоящего из частных самооенок.

В настоящее время мотивация, как психологическое явление, рассматривается с разных позиций. Одни исследователи рассматривают мотивацию как совокупность факторов, определяющих поведение, другие — как совокупность мотивов, а третья группа исследователей — как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее его направленность. Кроме того, мотивация рассматривается как процесс психической регуляции конкретной деятельности, как процесс действия мотива и как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности, как совокупная система процессов, отвечающих за побуждение деятельности. В зарубежной психологии представлено около 50 теорий мотивации.

В своей практической деятельности человек обычно стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооенкой, способствуют ее укреплению, нормализации. Существенные изменения в самооенке появляются тогда, когда достижения связываются субъектом деятельности с наличием или отсутствием у него необходимых способностей.

Следовательно, функции самооенки и самоуважения психической жизни личности состоят в том, что они выступают внутренними условиями регуляции поведения и деятельности чело-

века. Благодаря включению самооценки в структуру мотивации деятельности, личность постоянно соотносит свои возможности, психические ресурсы с целями и средствами деятельности.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что изучение проблематики развития самоотношения не является исчерпывающим для психологической науки. Как следствие, они демонстрируют фрагментарность, что препятствует созданию целостного представления о самоотношении в ранней юности. Поэтому наше исследование направлено на дополнение существующего представления о самоотношении в ранней юности в целом и самоотношении в связи с мотивацией достижения успеха в ранней юности в частности.

Основная часть. Методологическую основу исследования составили: теория деятельности (А. Н. Леонтьев); концептуальные положения и теории, исследующие проблему самоотношения (Н. И. Сарджвеладзе, А. А. Налчаджян, В. В. Столин, А. В. Петровский и др.); теории мотивации достижения (Д. С. Макклелланд, М. Ш. Магомед-Эминов, Х. Хекхаузен и др.).

В качестве объекта исследования выступило самоотношение в ранней юности, а предмета исследования — взаимосвязь самоотношения с мотивацией достижения успеха в ранней юности. Была поставлена следующая цель исследования: определить взаимосвязь самоотношения с мотивацией достижения успеха в ранней юности.

На основе приоритетной цели исследования были определены задачи: 1) изучить самоотношение в ранней юности; 2) выявить особенности мотивации достижения успеха в ранней юности; 3) определить взаимосвязь самоотношения с мотивацией достижения успеха в ранней юности.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: существует взаимосвязь самоотношения с мотивацией достижения успеха в ранней юности. Низкий показатель мотивации достижения успеха в ранней юности соответствует низкому уровню самоотношения.

При решении поставленных задач использовались следующие методы исследования: психодиагностические (тестирование): диагностика мотивации аффилиации А. Мехрабиана [1], тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) [2], методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса [1]; ма-

тематико-статистические методы обработки и анализа данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена в системе STATISTICA); интерпретационно-описательные методы. В исследовании приняли участие 75 учащихся ГУО «Средняя школа № 2 г. Копыля».

Рассмотрев результаты диагностики уровня самооотношения в ранней юности, можно отметить, что выраженные показатели преобладают по таким критериям, как «глобальное самооотношение», «самоуважение», «аутосимпатия», «самоуверенность», «отношение других», «самопринятие», «саморуководство и самопоследовательность», «самоинтерес», «самопонимание». По критериям «ожидаемое отношение от других» и «самоинтерес» преобладают выраженные показатели. Преобладающий невыраженный показатель — только по критерию «самообвинение».

При рассмотрении результатов диагностики мотивов аффилиции в ранней юности мы выявили, что в юношеском возрасте доминирует высокий уровень стремления к людям и средний уровень боязни быть отвергнутыми. Преобладающий тип мотивов — «высокий-низкий». Юноши и девушки с этим типом мотива стремятся стать частью конкретной социальной группы. Стоит отметить, что достаточно высокий показатель наличия в ранней юности «высокий-высокий» типа мотивов. У юношей и девушек этой группы страх быть отвергнутыми социумом препятствует удовлетворению их потребности в принятии, общении с другими людьми. Однако у половины испытуемых невозможно установить доминирующий тип мотивов.

При рассмотрении результатов диагностики личности на мотивацию к успеху установлено, что в ранней юности преобладает средний уровень мотивации к успеху. Лишь у небольшого процента юношей и девушек выявлен слишком высокий уровень мотивации на достижение успеха. Замечено, что молодые люди с сильно выраженным стремлением к достижению успеха добиваются в жизни гораздо большего, чем те, у кого такая мотивация слаба или отсутствует. Тем не менее ситуации даже незначительного неуспеха переносятся болезненно и могут существенно осложнить жизнь человека.

Результаты статистического анализа взаимосвязей с помощью ранговой корреляции Спирмена показали ряд взаимосвязей между компонентами самооотношения и мотивацией достижения успеха.

Так, чем больше юноша ценит себя, принимает свое «Я», стремится познать свой внутренний мир, тем более он мотивирован на достижение успеха в жизни.

Юноши и девушки с высокими показателями самоуважения верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценивают свои возможности контролировать жизнь, ценят свой внутренний мир, поэтому более мотивированы на достижение успехов в жизни, учебной деятельности, так как четко оценивают свои умения и навыки.

Чем больше молодой человек одобряет себя в целом и в существенных частностях, доверяет себе и имеет позитивную самооценку, тем больше целеустремлен на достижение поставленных целей и задач.

Если юноша ожидает антипатичного отношения к себе, ждет его как от большинства, от посторонних или мало связанных с ним людей, так и от близких, имеет низкую мотивацию на достижение успеха, то он заранее ждет негативной оценки от окружающих.

Человек с высоким интересом к своему внутреннему миру, мыслям, чувствам, уверенный в своей интересности другим людям, активнее стремится к социальному взаимодействию с окружающим социумом, стремится к самовыражению и сближению с людьми.

Чем выше уровень мотивации на достижение успеха, тем менее критичным становится мышление, завышенная уверенность в себе. Однако это может привести к тому, что юноша с высоким уровнем самоуверенности если не достигает поставленной цели, будет испытывать сильное (непреодолимое) разочарование.

Чем больше юноша воспринимает одобрение, критику, оценку окружающих его людей, тем больше он стремится наладить крепкие социальные контакты.

Чем больше юноши и девушки слышат в свой адрес отрицательную оценку, деструктивную критику, то уровень боязни быть отвергнутыми увеличивается.

Человек с высоким интересом к своему внутреннему миру, мыслям, чувствам, уверенный в своей интересности другим людям, более мотивирован на достижение успеха в учебе, личных взаимоотношениях.

Юноши и девушки, не получающие достаточно поддержки, одобрения от значимых для них людей, менее мотивированы на достижение успеха.

Чем больше молодой человек осуждает себя, приписывает себе неблагоприятные поступки, проявляет к себе агрессию, тем менее он мотивирован на достижение успеха, так как он заранее уверен в своей несостоятельности.

Чем большую гармонию с самим собой человек испытывает, тем точнее он может ставить перед собой цели, задачи, находить пути их решения.

Проведенное исследование позволяет углубить и обогатить научное представление о взаимосвязи самоотношения и мотивации достижения успеха в ранней юности. Результаты исследования могут быть использованы педагогами для психолого-педагогического взаимодействия и оказания помощи в профессиональном самоопределении старшеклассникам, для подготовки курсов по возрастной, педагогической психологии.

Заключение. В ходе исследования установлена взаимосвязь между самоотношением и мотивацией достижения успеха в ранней юности. Доказано, что низкий показатель мотивации достижения успеха в ранней юности соответствует низкому уровню самоотношения, а высокий показатель мотивации достижения успеха в ранней юности соответствует высокому уровню самоотношения. Гипотеза о наличии взаимосвязи самоотношения с мотивацией к достижению успеха ($p < 0,05$) подтверждена.

Список цитируемых источников

1. *Фетисткин, Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетисткин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2008. — 490 с.
2. *Глуханюк, Н. С.* Практикум по психодиагностике : учеб. пособие / Н. С. Глуханюк. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Изд-во МПСИ, 2005. — 216 с.

Материал поступил в редколлегию 28.03.2020.

И. И. Прончак

Средняя школа № 10 г. Барановичи, Барановичи, Республика Беларусь

ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ БЕЛОРУССКИХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье раскрыта актуальность проблемы развития самосознания в юношеском возрасте. Описаны содержательные и функциональные характеристики самосознания. Раскрыты результаты эмпирического исследования структурно-содержательных характеристик самосознания в раннем юношеском возрасте, полученные на белорусской выборке.

Ключевые слова: самосознание; ранний юношеский возраст; белорусы.

I. I. Pronchak

Secondary School No. 10 Baranovichi, Baranovichi, Republic of Belarus

CHARACTERISTICS OF SELF-CONSCIOUSNESS OF MODERN BELARUSIAN YOUNG MEN AND GIRLS

The article reveals the relevance of the problem of the development of self-awareness in adolescence. The content and functional characteristics of self-awareness are described. The article reveals the results of an empirical study of the structural and content characteristics of self-awareness in early adolescence, obtained on the Belarusian sample.

Key words: self-awareness; early adolescence; Belarusians.

Введение. Люди отличаются от всего остального, что создано на планете Земля, важнейшим свойством — самосознанием. Наличие самосознания является обязательным условием сформированной личности. Человек подчиняет свою жизнедеятельность собственной воле и сознанию. Он сам выделяет себя из окружающей среды, ощущает себя субъектом своих физических и психических состояний, своих действий и поведения. Он субъективно переживает фактор времени, свое прошлое и настоящее, может

представлять свое будущее. Таким образом, самосознание — это сознание человеком своего взаимодействия с объективным миром и миром субъективным (психикой), своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий [1, с. 312].

По мнению В. В. Столина, можно выделить следующие критерии самосознания:

- 1) выделение себя из среды, сознание себя как субъекта, автономного от среды (физической среды, социальной среды);
- 2) осознание своей активности — «Я управляю собой»;
- 3) осознание себя «через другого»;
- 4) моральная оценка себя, наличие рефлексии — осознание своего внутреннего опыта [2, с. 171].

К основным функциям самосознания, согласно С. Р. Пантееву, можно отнести:

- 1) формирование себя как неповторимой личности (приобретение собственного образа «Я»);
- 2) самозащита своего образа «Я» как фактора устойчивости личности во всех условиях жизнедеятельности [3, с. 26].

Несформированное на должном уровне самосознание в юношеском возрасте может приводить к таким последствиям, как низкая социальная активность, слабая ориентировка в собственных личностных особенностях, размытость целей и стремлений личности, непонимание собственных потребностей и способов их реализации.

Итак, юношеский возраст имеет большое значение для становления личности, ведь именно в данном возрастном периоде стабилизируются и вместе с тем получают новый виток развития черты характера и основные формы межличностного поведения, интенсивно развиваются сознание и самосознание личности, продолжают формироваться и реализовываться жизненные планы и профессиональные устремления личности.

Для данного возрастного периода характерны следующие границы возраста: от 16 до 21 года, при этом данный возрастной период развития человека делится на раннюю (от 16 до 18 лет) и позднюю (от 18 до 21 года) юность. Большое внимание вопросу исследования особенностей юношеского возраста уделяли ученые А. В. Мудрик, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Ивашенко.

Базой исследования выступило ГУО «Средняя школа № 10 г. Барановичи». Выборку испытуемых составили учащиеся 10—11 классов (от 15 до 17 лет) в количестве 60 человек. Методика исследования — тест-опросник В. В. Столина, С. Р. Пантелеева.

Основная часть. В шкале *S*, измеряющей интегральное чувство «за» и «против» собственного «Я» испытуемого, получены следующие результаты: не выражен данный признак у 36,5 % испытуемых; выражен данный признак у 26,6 % подростков; ярко выражен признак у 36,5 % юношей и девушек. Данная шкала позволяет оценить глобальное (общее) отношение к себе испытуемых. Полученные данные свидетельствуют о том, что у 73,0 % учащихся уже выработали определенную систему отношения к себе. Это означает, что у большой группы юношей и девушек структура самоотношения формируется достаточно быстро. На наш взгляд, эти данные могут свидетельствовать о том, что у данных учащихся более развита рефлексия, они склонны к раздумыванию о своем месте в мире взрослых, о будущем. В то же время данные учащиеся умеют давать оценку себе и своим поступкам.

Перейдем к рассмотрению результатов, полученных при анализе данных из шкалы «Самоуважение». Итак, не выражен признак самоуважения у 50,0 % испытуемых; выражен признак у 16,6 % учащихся; ярко выражен — у 32,4 % юношей и девушек. В данной шкале речь идет о том аспекте самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя. Проанализировав результаты исследования, можно говорить о том, что у половины учащихся составляющая самоотношения «Самоуважение» сформирована, а у другой половины — еще нет. На наш взгляд, данные можно объяснить неравномерностью психической зрелости учащихся. Если у одних процесс эмоционального отношения к себе уже завершен, то у других еще продолжается. Соответственно, эти учащиеся не могут самостоятельно дать оценку своих возможностей.

Далее рассмотрим данные, полученные при анализе шкалы «Аугосимпатия». Не выражен признак у 43,3 % юношей и девушек; выражен признак — у 36,5 % испытуемых; ярко выражен признак — у 20,1 % старшеклассников. В содержательном плане

шкала на позитивном полюсе объединяет одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивную самооценку, на негативном — видение в себе по преимуществу недостатков, низкую самооценку, готовность к самообвинению. Пункты свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров. В ходе исследования установлено, что только у 43,3 % испытуемых данная составляющая самоотношения уже сформирована. Причиной этому, на наш взгляд, является тот факт, что у старшего школьника случается частая смена настроения, с чем связана и смена отношения к себе: если у учащегося все получается, он дает себе позитивную оценку, если же возникают трудности — учащийся склонен обвинять во всем себя.

В шкале «Ожидание положительного отношения от других» не выражен признак у 59,9 % испытуемых, выражен признак у 40,1 % юношей и девушек; учащихся с ярким выражением данного признака не обнаружено. Поскольку данная шкала говорит о том, насколько готов старшеклассник к положительной оценке себя со стороны окружающих, исходя из данных исследования, можно утверждать, что испытуемые настроены ожидать негативных оценок. На наш взгляд, данные обусловлены общей неуверенностью старшеклассников, их стремлением считать, что все окружающие думают о них плохо, непрерывно критикуют их действия, внешность, поступки.

В шкале «Самоинтерес» выражен признак у 66,8 % учащихся; не выражен — у 16,6 % испытуемых; ярко выражен — у 16,6 % юношей и девушек. Данная шкала отражает меру близости к самому себе, в частности, интерес к собственным мыслям и чувствам, готовность общаться с собой «на равных», уверенность в своей интересности для других. Исходя из полученных данных, можно утверждать, что учащиеся в большинстве своем не считают себя интересными личностями ни для общения с собой, ни для взаимодействия с окружающими.

Итак, в ходе исследования установлено, что в структуре самосознания учащегося наиболее выражены такие признаки, как интегральное чувство «за» и «против» собственного «Я» испытуемых, а также аутосимпатия и самоинтерес. Более низкие результаты выявлены в шкале «Самоуважение», самые низкие —

в шкале «Ожидание положительного отношения от других». На наш взгляд, данные исследования свидетельствуют о том, что самосознание учащихся старших классов еще недостаточно развито и находится в ситуации активного развития.

Далее рассмотрим результаты по шкалам, направленным на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес «Я» испытуемого.

Итак, в шкале «Самоуверенность» не выражен признак у 76,7 % подростков, выражен — у 16,6 % юношей и девушек, ярко выражен — у 6,7 % испытуемых. Поскольку высокие значения соответствуют высокому самолюбию, отсутствию внутренней напряженности, а низкие — неудовлетворенности собой и своими возможностями, можно говорить о том, что большинство учащихся, принявших участие в исследовании, не удовлетворены собой и своими возможностями. На наш взгляд, причиной этому может быть большой разрыв между стремлениями старших школьников и их реальными возможностями. Из этого и вытекает их неудовлетворенность собой.

В шкале «Отношение других» не выражен признак у 40,4 % испытуемых, выражен — у 49,6 % юношей и девушек, ярко выражен — у 10,0 % испытуемых. Так как данный признак выражен у подавляющего большинства учащихся, можно говорить о том, что старшеклассники ожидают от окружающих хорошего к себе отношения. Причиной этому является высокий уровень притязаний, уверенность в себе и своей привлекательности для других.

В шкале «Самопринятие» не выражен признак у 73,4 % испытуемых, выражен — у 16,6 % юношей и девушек, ярко выражен — у 10,0 % испытуемых. Полученные данные свидетельствуют о том, что старшеклассники не живут в согласии с собой, не всегда одобряют свои планы и желания, т. е. эмоционально и безусловно себя не принимают. Причиной этому, на наш взгляд, может быть неудовлетворенность старшеклассников своими умениями, знаниями.

В шкале «Саморуководство, самопоследовательность» выражен признак у 66,7 % испытуемых, не выражен — у 20,0 % учащихся, ярко выражен — у 13,3 % юношей и девушек. Высокий результат, полученный в данной шкале, свидетельствует о том, что учащиеся считают, что их судьба находится в их собственных руках. Они склонны отчетливо переживать собственное «Я».

На наш взгляд, причиной этому является независимость старшеклассников от мнения взрослых, руководства своей судьбой с их стороны. В то же время, не имея опыта принятия решений, часть учащихся не считают себя готовыми руководить своими действиями и поступками.

В шкале «Самообвинение» не выражен признак у 56,6 % юношей и девушек, — признак у 16,6 % учащихся, ярко выражен — у 26,6 % испытуемых. Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть старшеклассников склонна поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. На наш взгляд, это объясняется присущей данному возрасту черты самообвинения, отмечаемой многими психологами (В. И. Мухина, И. С. Кон).

В шкале «Самоинтерес» не выражен признак у 43,4 % юношей и девушек, выражен — у 30,0 % испытуемых, ярко выражен — у 26,6 % испытуемых. Поскольку более половины испытуемых испытывают интерес к себе, своему внутреннему миру и своим переживаниям, можно говорить о том, что данная составляющая самоотношения развита у испытуемых лучше других. На наш взгляд, это можно объяснить стремлением старшеклассников разобраться в себе, интересом к своему внутреннему миру, зарождающимися новыми стремлениями и желаниями.

В шкале «Самопонимание» не выражен признак у 56,6 % испытуемых, выражен — у 23,4 % юношей и девушек, ярко выражен — у 20,0 % принявших участие в исследовании. Так как более чем у половины испытуемых данный признак не выражен, можно говорить о том, что старшеклассники сами далеко не всегда могут разобраться в мире своих собственных чувств и переживаний. Причиной этому может быть испытываемое учащимися старших классов внутреннее противоречие между ощущением себя взрослым и ребенком.

Заключение. В ходе исследования установлено, что наиболее выражены такие установки на внутренние действия в адрес «Я» учащихся, как самообвинение, самоинтерес и самопонимание, саморуководство и ожидание других. Менее всего выражены такие установки, как самоуверенность, самопринятие. На наш взгляд, данные результаты обусловлены возрастными особенностями старшеклассников, которые чувствуют общую неуверенность в себе, своих силах, возможностях. В то же время зачастую

старшеклассники склонны ставить для себя заведомо невыполнимые задачи, что развивает в них самообвинение.

Таким образом, в ходе исследования установлено, что в структуре самоотношения старшеклассника наиболее выражены такие признаки, как интегральное чувство «за» и «против» собственного «Я» испытуемых, а также аутосимпатия и самоинтерес. Более низкие результаты выявлены в шкале «Самоуважение», а самые низкие — в шкале «Ожидание положительного отношения от других». Наиболее выражены такие установки на внутренние действия в адрес «Я» учащихся юношеского возраста, как самообвинение, самоинтерес и самопонимание, а также саморукводство и ожидание других. Менее всего выражены такие установки, как самоуверенность, самопринятие.

Список цитируемых источников

1. Современный психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М. : ПраймЕврознак, 2006. — 450 с.
2. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. — М. : Педагогика, 1984. — 312 с.
3. Пантилеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система (спецкурс) / С. Р. Пантилеев. — М. : МГУ, 1991. — 108 с.

Материал поступил в редколлегию 18.01.2020.

УДК: 159.9

Ж. В. Рзаева, Е. В. Семенюк

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ПРОЯВЛЕНИЕ ЭМПАТИИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

В статье определено понятие эмпатии и ее место в формировании помогающего поведения специалистов. Представлены и описаны результаты исследования эмпатии и отдельных ее компонентов в студенческом возрасте.

Ключевые слова: компоненты эмпатии; помогающее поведение; помогающие профессии; студенты; эмпатия.

© Рзаева Ж. В., Семенюк Е. В., 2021

MANIFESTATION OF EMPATHY AT THE FUTURE EXPERTS HELPING PROFESSIONS

The article defines the concept of empathy and its place in the formation of helping behavior of specialists. The results of the study of empathy and its individual components in student age are presented and described.

Key words: components of empathy; helping behavior; helping professions; students; empathy.

Введение. Многие исследователи выделяют эмпатию как наиболее значимый фактор формирования помогающего поведения. Они указывают на то, что чем больше склонен человек к сопереживанию, тем выше его готовность к помощи в каждом конкретном случае. Эмпатия — это осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания. Характерно и то, что постановка себя на место нуждающихся в помощи без переживания эмпатической эмоции не приводит к стремлению оказать эту помощь. Есть мнение, что эмпатия в отличие от социальных норм прямо и непосредственно побуждает человека к оказанию помощи [1].

Основная часть. Проведенное нами исследование позволило определить доминирующий уровень эмпатии и отдельных ее компонентов у будущих специалистов помогающих профессий. Общая выборка испытуемых составила 130 человек (девушки и юноши помогающих специальностей). Это студенты факультета педагогики и психологии III и IV курсов учреждения образования «Барановичский государственный университет» следующих специальностей: «Практическая психология», «Социальная педагогика», «Начальное образование», «Дошкольное образование» и др. В качестве диагностического инструментария нами были использованы методики: «Экспресс-диагностика эмпатии» (И. М. Юсупов), «Ваши эмпатические способности» (В. В. Бойко), «Общие эмпатийные тенденции» (А. Меграбян и Н. Эпштейн), «Индекс межличностной реактивности» (М. Дэвиса, адаптация М. А. Пономаревой) [2].

В результате проведенного исследования по методике «Экспресс-диагностика эмпатии» И. М. Юсупова были получены достаточно интересные результаты среди студентов помогающих специальностей. Так, данные по шкале «Эмпатия с родителями» (таблица 1) свидетельствуют о том, что доминирующим уровнем по всей выборке является средний уровень (88,46 %). Очень низкий уровень молодые люди не продемонстрировали. Согласно этим данным, мы можем констатировать, что будущие специалисты помогающих профессий сочувствуют и сопереживают своим родителям на среднем уровне, так как очень низкого уровня студенты не показали, а значит, мы можем говорить о том, что в своей обыденной жизни студенты уважительно относятся к своим родителям и поддерживают с ними хорошие отношения, что очень важно в будущей профессии.

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования по шкалам методики «Экспресс-диагностика эмпатии» (И. М. Юсупов), %

Шкалы методики	Уровни эмпатии				
	очень низкий	низкий	средний	высокий	очень высокий
Эмпатия с родителями	0	3,84	88,46	6,92	0,76
Эмпатия с животными	0,76	28,46	69,23	1,53	0,76
Эмпатия со стариками	1,53	22,00	75,38	0,76	0,76
Эмпатия с детьми	1,00	16,92	82,30	0	0
Эмпатия с героями художественных произведений	17,00	23,07	56,92	3,07	0
Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми	0,76	12,30	81,53	2,30	1,53
Общий уровень	0	20,76	76,15	3,07	0

По шкале «Эмпатия с животными» преобладающим уровнем является средний (69,23 %). Очень низкий и очень высокий уровни эмпатии с животными испытуемые продемонстрировали одинаково (по 0,76 %). Поэтому мы можем предположить, что,

вероятнее всего, дома у этих студентов живет домашний питомец или же они мечтали иметь его. Сочувствие по отношению к животным — это очень важное качество. Если человек относится к животным с добротой и состраданием, он учится уважать тех, кто слабее, он более тактичен и благороден по отношению к животным и проявляет милосердие.

Согласно полученным результатам исследования по шкале «Эмпатия со стариками», студентам характерен средний уровень эмпатии (75,38 %). Результаты по анализируемой шкале говорят нам о том, что студенты к пожилым людям относятся трепетно и бережно. Есть вероятность, что некоторые молодые люди воспитывались у бабушек и дедушек, таким образом, у них сложились тёплые воспоминания и отношение к данной категории людей.

Далее рассмотрим и проанализируем результаты по шкале «Эмпатия с детьми». Так, большинство испытуемых продемонстрировало средний уровень эмпатии (82,30 %). Очень высокий и высокий уровни нами не были зафиксированы. Следует отметить, что будущим специалистам помогающих профессий важно относиться с добротой, сопереживанием, пониманием к своим будущим воспитанникам.

Полученные результаты по шкале «Эмпатия с героями художественных произведений» являются свидетельством того, что у всей выборке доминирующим уровнем является средний (56,92 %). Очень высокий уровень среди испытуемых не был отмечен. Необходимо отметить, что эмпатия по отношению к героям художественных произведений достаточно необходима, так как часто молодые люди переносят своё отношение к персонажам и видение той или иной ситуации из книг в реальную жизнь и (или) работая с детьми, в силу своей будущей профессиональной деятельности, читая или рассказывая своим воспитанникам сказки, могут высказывать свое отношение к героям конкретного произведения, формировать у них позитивное или негативное отношение по отношению к действующим лицам и т. д.

Далее рассмотрим результаты шкалы «Эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми». Доминирующим уровнем в данном случае является средний (81,53 %), который был зафиксирован у большинства испытуемых нашей выборки. Отметим,

что студентам в будущем предстоит много времени контактировать с данной категорией людей (клиенты, обучающиеся, их родственники, родители и др.), очень важно найти с ними общий язык в процессе взаимодействия, а также при оказании разного рода помощи.

Таким образом, в результате проведенного исследования при помощи методики «Экспресс-диагностики уровня эмпатии» И. М. Юсупова нами было зафиксировано преобладание среднего уровня эмпатии (75,15 %) по всей выборке испытуемых. Это является свидетельством того, что обучающуюся молодежь нельзя в полной мере отнести к числу особо чувствительных, однако им не чужды эмоциональные проявления, они внимательны в общении, стараются понять больше, чем им сказано словами, предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенными, что она будет принята.

Высокий уровень отмечен у всей выборки. У таких студентов болезненно развито сопереживание. В общении тонко реагируют на настроение собеседника. Плохо чувствуют себя в присутствии «тяжелых» людей. Нередко испытывают комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты, не только словом, но даже взглядом боятся задеть их. В то же время сами очень ранимы. Могут страдать при виде покалеченного животного или не находить себе места от случайного холодного приветствия, нуждаются в эмоциональной поддержке со стороны, близки к невротическим срывам.

Низкий уровень эмпатии продемонстрировали 20,76 % испытуемых по всей выборке. Важно отметить, что такие студенты могут испытывать затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствовать себя в большой компании. Они больше отдадут предпочтение уединенным занятиям, а не работе с людьми. Вероятно, у них мало друзей.

Для выявления эмпатических способностей была использована методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко. В ходе исследования нами были получены следующие результаты среди студентов помогающих специальностей. По шкале «Рациональный канал эмпатии» был зафиксирован средний балл 2,96 из шести возможных. В данном случае можно говорить о том, что молодые люди проявляют спонтанный интерес к другому чело-

веку, открывающий возможность эмоционального и интуитивного отражения партнера, но не на достаточно высоком уровне.

По шкале «Эмоциональный канал эмпатии» средний балл составил 3,38 по всей выборке будущих специалистов помогающих профессий. Это может свидетельствовать о способности обучающихся входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому, но в большинстве своём лишь на среднем уровне. Этот канал выполняет роль связующего звена, проводника от субъекта эмпатии к объекту и обратно.

Следует отметить, что по шкале «интуитивный канал эмпатии» средний балл составил 2,85. Поэтому мы можем говорить о том, что студенты при оценивании поведения другого человека не в полной степени склонны опираться на опыт, который хранится у них в подсознании, а опираются больше на свою собственную интуицию.

По шкале «Установки, способствующие или препятствующие эмпатии» анализируемой нами методики отмечен средний балл 3,97. Здесь важно отметить, что благодаря установкам испытуемые ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия, однако если нет препятствий со стороны установок личности, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее у данной выборки.

Не менее важным компонентом является шкала «Проникающая способность эмпатии», средний балл по которой ставил 3,69. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что студенты в большинстве своём открыты, душевны и доверительны, однако им не всегда легко взаимодействовать с другими людьми, обмениваться информацией.

По шкале «Идентификация эмпатии» нами был зафиксирован средний балл 3,13, поэтому можно констатировать, что будущие специалисты помогающих профессий достаточно часто способны поставить себя на место другого человека и понять его на основе сопереживаний.

Показатели общего уровня эмпатии по методике В. В. Бойко свидетельствуют о доминирующем заниженном уровне способности к эмпатии у испытуемых (59 %), далее следуют средний (29 %) и очень низкий (12 %) уровни способности к эмпатии. Высокий уровень анализируемого феномена будущие специалисты не

продемонстрировали. Отметим, что умение сочувствовать и сопереживать другому человеку является неотъемлемой частью будущего специалиста помогающих профессий.

Далее рассмотрим и проанализируем результаты исследования по методике «Опросник общих эмпатийных тенденций» А. Меграбяна и Н. Эпштэйна. Так, полученные данные указывают на то, что у испытуемых (49 %) преобладает средний уровень эмоциональной эмпатии, далее следуют высокий (26 %) и низкий (25 %) уровни эмпатии. Следовательно, студенты помогающих профессий в большинстве своем способны переживать те же эмоциональные состояния, которые испытывает другой человек на основе идентификации с ним.

Для определения индекса межличностной реактивности, который включает в себя ряд шкал (принятия перспективы, эмпатической заботы, личной обиды и воображения), нами была использована методика «Индекс межличностной реактивности» М. Дэвиса в адаптации белорусского ученого М. А. Пономаревой (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты исследования по шкалам методики «Индекс межличностной реактивности» М. Дэвиса, %

Шкалы методики	Уровни межличностной реактивности				
	очень низкий	заниженный	средний	высокий	очень высокий
Принятие перспективы	6,92	16,92	70,70	3,84	1,53
Эмпатическая забота	6,92	9,23	73,84	47,82	1,53
Личная обида	13,07	19,00	56,15	6,15	11,53
Воображение	4,00	7,69	2,30	6,15	59,23
Общий уровень	8,00	8,46	69,23	10,00	4,61

Так, согласно данным, полученным по обозначенной методике, мы можем констатировать, что по шкале «Принятие перспективы» более выражен средний уровень межличностной реактивности, поскольку он преобладает у 70,70 % испытуемых, кото-

рых мы можем охарактеризовать как в меру способных к спонтанному принятию психологической точки зрения других людей в повседневной жизни.

Полученные результаты по шкале «Эмпатическая забота» позволяют отметить, что средний уровень доминирует у 73,84 % испытуемых, т. е. у большинства. Про этих студентов мы можем сказать, что они способны проявить сопереживание и сочувствие к другим людям, которые потерпели неудачу, но не всегда.

Настораживает и тот факт, что большинство будущих специалистов помогающих профессий склонны к переживанию обиды и дискомфорта в ответ на сильное страдание другого человека. Так, по шкале «Личная обида» у 56,15 % испытуемых зафиксирован средний уровень межличностной реактивности.

В итоге следует отметить, что у доминирующего большинства испытуемых данной выборки общий уровень межличностной реактивности находится на среднем уровне (69,23 %).

Заключение. Анализ всех используемых нами методик, которые позволяют диагностировать эмпатию и отдельные ее компоненты, позволяет сделать вывод о том, что у будущих работников помогающих профессий данной выборки испытуемых преобладающим является средний уровень анализируемого феномена. Поэтому возникает потребность в целенаправленной работе, сконцентрированной на формировании и развитии эмпатии у обучающихся в процессе получения ими специальности, так как на современном этапе перед высшей школой стоит задача обеспечить наиболее полное развитие профессиональных и личностных качеств, способностей и интеллектуально-творческих возможностей личности будущих специалистов с учетом профиля учреждения высшего образования [3; 4].

Список цитируемых источников

1. Ильин, Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия : монография / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2013. — 304 с.
2. Пономарева, М. А. Эмпатия: теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарева. — Минск : Бестпринт, 2006. — 76 с.
3. Рзаева, Ж. В. Особенности эмоциональной эмпатии у будущих преподавателей физической культуры / Ж. В. Рзаева, Е. Ф. Нестер, Я. В. Барезнева

// Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты физической культуры и спорта : материалы I Междунар. науч.-практ. семинара специалистов сферы физ. культуры и спорта, 17 мая 2013 г., Барановичи, Респ. Беларусь / гл. ред. А. В. Никишова. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — С. 161—165.

4. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие / М. И. Дьяченко, Л. Я. Кандыбович. — Минск : Тесей, 1993. — 352 с.

Материал поступил в редколлегию 04.06.2020.

УДК: 159.9

Ж. В. Рзаева¹, С. Н. Сидорик²

¹*Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь*

²*Сеньковщинская детская школа искусств, аг. Сеньковщина, Слонимский район, Гродненская область, Республика Беларусь*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПЕДАГОГОВ

В данной статье представлено описание экспериментального исследования по изучению особенностей конфликтного поведения педагогов, в частности описаны доминирующий уровень конфликтности и стили поведения в конфликте у педагогов.

Ключевые слова: конфликт; конфликтное поведение; педагоги; стили реагирования в конфликтных ситуациях; уровни конфликтности.

Zh. V. Rzaeva¹, S. N. Sidorik²

¹*Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus*

²*Senkovshchinskaya children's art school, ag. Senkovshchina, Slonim district, Grodno region, Republic of Belarus*

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF CONFLICT BEHAVIOR TEACHERS

This article describes an experimental study on the study of the features of conflict behavior of teachers, in particular, the dominant level of conflict and styles of behavior in conflict among teachers are described.

Key words: conflict; conflict behavior; teachers; styles of reaction in conflict situations; levels of conflict.

Введение. Конфликт является неотъемлемой частью жизни каждого человека, в том числе и педагога, сфера жизнедеятельности которого происходит в постоянном социальном взаимодействии. Взаимодействие профессионалов в коллективе невозможно без возникновения напряженных, в том числе и конфликтных, ситуаций: столкновение различных точек зрения, обострение явных или скрытых противоречий, индивидуально-психологические особенности работников. Конфликтное поведение предполагает реализацию определенных поведенческих актов и действий, которые предпринимает каждая из сторон в зависимости от предмета конфликта и конечной цели [1, с. 76—78]. Как показывает опыт, наиболее часто конфликты возникают в сложных коллективах, где есть трудности в координации действий работников со специфическими, но тесно взаимосвязанными функциями. К числу таких относится и педагогический коллектив, отличающийся сложностью отношений в сфере как деловых, так и личных контактов. Конфликтные ситуации негативно сказываются на процессе обучения и воспитания учеников [2, с. 362]. Однако следует помнить, что конфликт — это нормальное состояние общества, в любом обществе всегда и во все времена существовали, существуют и будут существовать конфликтные ситуации (В. А. Ядов) [3, с. 6]. Конфликты неизбежны, даже если взаимоотношения с другими людьми строятся на мире и гармонии. Они могут возникать при любых жизненных обстоятельствах, и на какой бы уровень сложности конфликты не выходили, для конфликтующих сторон это всегда повышенные переживания, расстройство, огорчения, которые сопровождаются стрессами, озлобленностью, чувством вины, боли и т. д., а также всегда требующие выбор стратегий поведения в конфликте и направлений его разрешения [3].

Основная часть. В целях выявления особенностей конфликтного поведения среди педагогов, работающих в разных учреждениях образования, нами были проведены исследования базе государственных учреждений образования «Слонимская детская школа искусств», «Сеньковщинская детская школа искусств», «Жировичская детская школа искусств», «Средняя школа № 3 г. Слонима», «Средняя школа № 10 г. Слонима», «Средняя школа № 8 г. Слонима». Это позволило разделить испытуемых на две

подгруппы: 1) учителя детских школ искусств; 2) учителя общеобразовательных школ. Общую выборку испытуемых составили 104 человека в возрасте от 23 до 55 лет.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики: 1) «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева [4]; «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной) [5]; «Методика оценки уровня конфликтности» В. И. Рогова [6]; «Тест на конфликтность» (М. Кноблех, С. Фальконетт) [4]. При обработке и интерпретации эмпирического материала применялись методы математической статистики. Статистический анализ формализованной информации проводился с помощью пакетов прикладных программ Excel 7.0 и Statistica 23.0. Нами применялись следующие статистические методы: U -критерий Манна—Уитни и ϕ -критерий Фишера.

В результате анализа результатов методики «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев) в группе педагогов, работавших по шкалам «Наступательность», «Обидчивость», «Позитивная агрессивность» и «Обобщенный показатель конфликтности». Следовательно, педагоги данной группы достаточно активны в своих намерениях, они проявляют инициативность при реализации того или иного вопроса, иногда применяя при этом такое поведение, которое помогает им добиться желаемой цели, но при этом нанося незначительный дискомфорт другим.

В группе педагогов, работающих в общеобразовательных школах, выше данные по шкалам «Подозрительность» и «Негативная агрессивность». Это дает основание охарактеризовать их следующим образом: при достижении определенных целей педагоги склонны отказывать людям в доверии, безосновательно усматривать их враждебные намерения, избегать привязанностей из опасений оказаться обманутым и подозревать обман в действиях. Можно предположить, что педагоги общеобразовательных школ опасаются открытости и искренности в отношениях с людьми. Подобное стремление вызвать в них подобные чувства со стороны других людей провоцирует их на конфликт.

Данные статистического анализа показали, что достоверно значимые различия были выявлены между двумя исследователь-

скими группами педагогов по таким шкалам личностной агрессивности и конфликтности, как «Наступательность» ($U = 585,000$ при $p \leq 0,01$), «Обидчивость» ($U = 165,000$ при $p \leq 0,01$), «Подозрительность» ($U = 893,000$ при $p \leq 0,01$), «Позитивная агрессивность» ($U = 761,000$ при $p \leq 0,01$), «Негативная агрессивность» ($U = 956,000$ при $p \leq 0,01$), «Обобщенный показатель конфликтности» ($U = 747,000$ при $p \leq 0,01$) (таблица 1). Здесь можно предположить, что для педагогов, работающих в школах искусств, характерны более эмоциональные реакции в восприятии конфликтной ситуации, но при этом данные реакции и поведение носят характер, позволяющий эффективно преодолевать сложившиеся конфликтные ситуации. При этом педагоги общеобразовательных школ отличаются проявлением большей враждебности при разрешении трудных ситуаций.

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования личностной агрессивности и конфликтности в двух выборках испытуемых

Показатели личностной агрессивности и конфликтности	Детская школа искусств, средний балл	Общеобразовательная школа, средний балл	Статистика U -критерия
Вспыльчивость	3,2	3,1	1 286,500
Наступательность	5,7	4,2	585,000
Обидчивость	6,5	3,1	165,000
Неуступчивость	2,4	2,3	1 257,000
Бескомпромиссность	2,4	2,7	1 198,500
Мстительность	1,8	2,3	1 062,500
Нетерпимость к мнению других	2,3	2,7	1 091,000
Подозрительность	2,4	3,3	893,000
Позитивная агрессивность	8,0	6,5	761,000
Негативная агрессивность	4,0	5,0	956,000
Обобщенный показатель конфликтности	14,46	12,18	747,000

Согласно результатам по методике «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» (К. Томас в адаптации Н. В. Гришиной), достоверно значимые различия были выявлены между двумя группами испытуемых по

таким шкалам, как «Сотрудничество» ($U = 803,000$ при $p \leq 0,01$) и «Приспособление» ($U = 684,000$ при $p \leq 0,01$). Следовательно, педагоги детских школ искусств при решении проблемной ситуации направлены как на собственные интересы, так и на интересы соперника, т. е. для них важен не только баланс интересов, но и признание ценности межличностных отношений. В свою очередь, педагоги общеобразовательных школ в конфликтных ситуациях прибегают к приспособлению, т. е. такому поведению, которое предполагает совместные действия для решения проблемы. В данной ситуации каждый ставит свои личные интересы выше интересов соперника, но одна из сторон временно соглашается с точкой зрения оппонента, чтобы позже получить уступки с его стороны (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Сравнение результатов доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях в двух выборках испытуемых (при $p \geq 0,05$)

Шкалы методики	Детская школа искусств, средний балл	Общеобразовательная школа, средний балл	Статистика U -критерия
Сотрудничество	5,3	4,2	803,000
Компромисс	5,4	4,9	1 143,500
Приспособление	4,3	5,4	684,000
Соперничество	4,4	4,2	1 263,500
Избегание	4,4	4,6	1 245,000

Так, согласно результатам, полученным при помощи методики «Оценка уровня конфликтности» (Е. И. Рогов), на высоком уровне конфликтности не было выявлено ни одного респондента из двух исследовательских групп. Следует отметить, что средний уровень конфликтности (34 %) среди педагогов общеобразовательных школ выше, чем у педагогов детских школ искусств. Но при этом педагогов, которым свойственен низкий уровень конфликтности, больше в группе педагогов из детских школ искусств. В результате статистического анализа значимых различий по уровням конфликтности между двумя исследовательскими группами выявлено не было.

Далее следует отметить, что в группе педагогов из детских школ искусств конфликтность выражена в меньшей степени. Можно предположить, что педагоги данной группы достаточно часто вовлечены в творческую деятельность, где минимизирована возможность вступить в конфликт с участниками образовательного процесса ввиду репетиций музыкальных номеров, согласования того или иного номера для конкретного учащегося. Следовательно, острые вопросы дисциплины могут быть минимальными (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Оценка процентных долей уровня конфликтности по всей выборке испытуемых

Уровень конфликтности	Детская школа искусств ($n = 48$), количество человек, %	Общеобразовательная школа ($n = 56$), количество человек, %	Достоверность различий (уровень значимости)
Высокий уровень конфликтности	0	0	$\varphi^*_{эмп} = 0$ (при $p \geq 0,05$), зона незначимости
Средний уровень конфликтности	13 (27)	19 (34)	$\varphi^*_{эмп} = 0,756$ ($p \geq 0,05$), зона незначимости
Низкий уровень конфликтности	35 (73)	37 (66)	$\varphi^*_{эмп} = 0,756$ ($p \geq 0,05$), зона незначимости

Согласно результатам, приведенным в таблице 4 по тесту на конфликтность (М. Кноблех, С. Фальконетт), средний балл по такому показателю конфликтности, как «эгохватание», среди педагогов из общеобразовательных школ выше (7,1), чем в группе педагогов из детских школ искусств (6,9), в то время как «гармоничность» в большей степени свойственна педагогам из детских школ искусств. При этом значимых различий по гармоничности и эгохватанию зафиксировано нами не было.

Можно предположить, что развитая гармоничность среди педагогов детской школы искусств может быть связана с родом деятельности самих педагогов, включённых в работу над творческими номерами, развитием музыкальной грамотности, художественного восприятия, отклика на танцевальные движения.

Т а б л и ц а 4 — Сравнение результатов конфликтности в двух выборках испытуемых (при $p \geq 0,05$)

Шкалы методики	Детская школа искусств, средний балл	Общеобразовательная школа, средний балл	Статистика U -критерия
Гармоничность	5,5	5,1	1 152,000
Эгохватание	6,9	7,1	1 209,500

В подобной творческой атмосфере педагоги детских школ искусств стремятся удерживать равновесие, созвучное и соразмерное состояние тому, чему они обучают учащихся.

Заключение. В результате проведенного нами исследования было установлено, что доминирующим уровнем конфликтности в двух выборках испытуемых является низкий. Показатели по шкалам «Гармоничность» (спокойствие, уверенность в себе, сбалансированность желаний, стремлений, уровня притязаний, последовательность поведения) и «Эгохватание» (внутренняя конфликтность личности, склонность к самообвинению, нерешительности и неуверенности в себе, потребность в постоянной опеке) у испытуемых данных выборок приблизительно распределились одинаково. Обобщенный показатель конфликтности незначительно выше у работников детских школ искусств. Доминирующими стилями поведения в конфликте среди педагогов детских школ искусств является «сотрудничество» и «компромисс», а среди педагогов общеобразовательных школ — «приспособление».

Список цитируемых источников

1. Грицевич, Т. Д. Основные тенденции поведения в конфликте руководителей учреждений образования / Т. Д. Грицевич, Д. И. Жерко // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. — Барановичи : РИО БарГУ, 2018. — Вып. 8. — С. 75—80.
2. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. — Минск : Харвест, 2006. — 416 с.
3. Психологические основы поведения в конфликте / авт.-сост. И. И. Семенина. — Мозырь : Содействие, 2007. — 92 с.
4. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2001. — 464 с.

5. *Дмитриев, А. Р.* Конфликтология / А. Р. Дмитриев. — М. : Гардарики, 2013. — 320 с.

6. *Рогов, Е. И.* Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.

Материал поступил в редколлегию 04.06.2020

УДК 316.347

М. А. Ровкова

Витебский государственный технический колледж, Витебск, Республика Беларусь

ПРОБЛЕМЫ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ И СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье представлен обзор преобладающих факторов проблемного взаимодействия между представителями разных этносов и культур. Данная статья включает различные междисциплинарные определения и понятия лингвистики, социолингвистики, коммуникативной и когнитивной лингвистики. Основная задача статьи — показать связь между языком, культурой и мышлением различных культурных групп. Приводятся примеры и факты, даются сравнения, которые подтверждают теорию и дискурс статьи. Польза статьи заключается в доказательстве важности знания культурных реалий других национальностей. Одной из целей статьи является воспитание толерантного отношения к другим людям, их культуре и ценностям.

Ключевые слова: вариант языка; индивидуализм; коллективизм; коммуникативный акт; коммуникация; культурный шок; «ложные друзья переводчика»; невербальные средства коммуникации; узус; языковая картина мира.

M. A. Rovkova

Vitebsk State Technical College, Vitebsk, Republic of Belarus

PROBLEMS OF CROSS-ETHNIC INTEGRATION AND SOCIO-CULTURAL INTERACTION

The article presents an overview of the prevailing problematic factors of interaction between representatives of different ethnic groups and cultures. This article includes various interdisciplinary definitions and concepts of linguistics, sociolinguistics, communicative and cognitive linguistics. The main aim of the article is to show the

© Ровкова М. А., 2021

connection between language, culture and the mind of different cultural groups. There are given examples and facts, made comparisons that confirm the theory and discourse of the article. The avail of the article is to prove the importance of knowing the cultural realities of other nationalities. One of the goals of the article is to foster a tolerant attitude to other people, their culture and values.

Key words: collectivism; communication; communicative act; culture shock, false friends; individualism; language usage; language version; linguistic representation of the world; non-verbal means of communication.

Введение. Современный мир и современного человека нельзя представить без процессов коммуникации, интеракции с другими людьми. Важной особенностью XXI века является возможность общения с представителями других наций, других культур. Это хорошо прослеживается в сферах экономики, политики, СМИ, науки и, естественно, туризма. Так, человек XXI века получил право путешествовать, в то время как в первой половине XX века выехать из СССР по экономическим и политическим причинам было очень сложно. Когда мы путешествуем, мы общаемся с представителями иных наций. Как известно, существует понятие «языковая картина мира». Это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности; видение мира сквозь призму своего родного языка. Известная поговорка гласит: «Сколько людей — столько и мнений»; так и здесь: сколько народов — столько и языков, столько и восприятий. В поликультурном мире осознание невосприятия другой культуры может вызвать культурный шок и дать сбой в коммуникации. Цели и функции любого акта интеракции сходятся в понимании, осознании и дальнейшей коммуникации между участниками. Поэтому необходимо знать социолингвистические и социокультурные реалии адресата сообщения, чтобы добиться успеха в коммуникативном акте. В данной статье рассматриваются следующие аспекты, которые могут явиться проблемами социокультурного взаимодействия: «ложные друзья переводчика», фразеологизмы, культурные принципы-концепты в отношении семьи и социума [1].

Основная часть. Лингвистическая семантика дала начало такому понятию, как «ложные друзья переводчика». Например,

привычное словосочетание «шведский стол» на английском языке будет звучать как “buffet dinner”, когда можно свободно перевести это словосочетание как “a table from Sweden” или “Swedish table”. Для русского человека эта лексическая единица обозначает «стол, где еда и напитки бесплатно, в любом количестве», но если он переведёт это как второй и третий варианты — сообщение может быть неправильно понятым, что противоречит успешной иллюкции (интенции) и перлокуции (воздействию на адресата) речевого акта. Другим примером может стать словосочетание «бизнес-завтрак», которое в английском имеет эквивалент “power breakfast”, хотя могло бы быть переведённым как “business-breakfast”. Также русскоязычное слово «бабушка» на английском имеет аналог “grandmother”. Но если участник коммуникативного акта, который владеет английским языком, услышит наше слово «бабушка», он может неправильно его понять — «ложными друзьями переводчика» могут стать фонетические схожести в произношении двух лексических единиц разных языков. Так, в английском слово “babu’shka” эквивалентно русскому «платок» [1].

Как отмечалось выше, сбоями в межкультурной коммуникации могут являться использования различных фразеологизмов и пословиц-поговорок. Приведём пример. Знакомая нам русская пословица «Семь раз отмерь — один раз отрежь» в английском языке имеет аналог “Score twice before you cut once” [2]. Согласитесь, если не знать существования этого аналога, можно трактовать эту лексическую единицу неверно — «посчитать дважды» и «единожды отрезать». Другим примером различного восприятия мира различными культурами может послужить поговорка «Со времён царя Гороха», имеющая в английском языке вариант “Since Adam was a boy” [2]. Мы видим, что в одной культуре смысл лексического элемента соотносится с Адамом, в нашей же культуре — с царём Горохом. Так, в пословице «Лук семь недугов лечит» русский человек отдаёт предпочтение луку, когда в английском аналоге власть над недугом отдается яблоку — “An apple a day keeps the doctor away”. В немецком языке есть поговорка „Alle Gewässer fließen ins Meer“ [3], которая дословно переводится на русский язык как «Все воды текут в море», но признанным эквивалентом пословицы является вариант «Все дороги ведут

в Рим». Либо другой пример пословиц-поговорок из немецкой культуры: предложение „Ein Spatz in der Hand ist besser, als eine Taube auf dem Dach“ [3] дословно переводится как «Воробей в руке лучше, чем голубь на крыше», но русская культура ориентируется на синицу и журавля — «Лучше синица в руках, чем журавль в небе». Ещё одна немецкая пословица „Ost und West, daheim das Best“ [3] в русском языке имеет эквивалент «В гостях хорошо, а дома лучше»: немецкий народ ориентируется на Восток и Запад, а не на концепт «гостей». Испанское “El tiempo es oro” [4] в буквальном смысле переводится как «Время — золото», но человеку, который является представителем русской культуры, близко выражение «Время — деньги». Приведём ещё один пример испанской культуры: „Escapar como el diablo a la cruz“ [4], который переводится дословно как «Бежать, как чёрт от креста», но в русском эквиваленте этой поговорки крест заменяется ладаном — «Бежать, как чёрт от ладана».

Данные примеры показывают важность понимания не только простых единичных слов другого языка, но и знание народного опыта — пословиц и поговорок, которое поясняет, что скрывается за фразой. Одной из причин недопонимания между собеседниками из различных культур может явиться узусное употребление некоторых лексических единиц, которые существуют даже в одном языке, но в разных его вариантах. Например, возьмём как образец одно из возможных понятий, используемых при обычной интеракции между разными народами в туристическом поле, — «туалет». В британском варианте английского мы слышим слово “toilet”, когда в австралийском варианте можно услышать словосочетание “comfort station”, переводимое как «станция комфорта» на русский, британский вариант “evening meal” имеет аналог в австралийском “tea”, а на русском — «вечерняя еда». Вариант русского «игра» на британском английском звучит как “game”, а в австралийском варианте английского — “brave”; тогда как слово британского английского “brave” на русский язык переводится как «смелый».

Теперь рассмотрим социальные принципы, которые могут противоречить друг другу в различных культурных реалиях. Так, в речи и мышлении народов Великобритании, Соединённых Штатов Америки и других англоговорящих стран главной особенно-

стью дискурсов будет являться идея индивидуализма. В бывших странах Советского Союза преимущество в социальной сфере занимает идея коллективизма. Американская культура построена на доверии, это объясняет преобладающее количество простых слов, в отличие даже от британского варианта английского языка американский вариант имеет тенденцию к сокращению слов. Например, в британском английском правильным считается употребление “travelling”, “favourite”, однако в американском варианте допустимо использование “traveling”, “favorite”. Культура Запада предполагает общение, которое ни к чему не обязывает, но это не значит, что участники коммуникации должны быть хмурыми и лишёнными эмоций, это может быть негативно воспринято сторонами. На вопрос «Как дела?» типичный славянский человек начнёт перечислять все свои проблемы, переживания, будет рассказывать долго и упорно, может рассказывать до того момента, пока не увидит взаимную реакцию поддержки, переживания или восхищения. Англичанин на вопрос “How are you?” обычно отвечает одним-двумя словами: “Great!”, “Very well” или “Not bad”. В культурах Запада не принято рассказывать о своих проблемах, поэтому они и стараются быстро сменить тему разговора, давая краткий ответ. Русской культуре присуще употребление большого числа метафор и эпитетов, что делает речь образной, но сложной для психолого-лингвистического восприятия иноязычного собеседника. Часто разница между культурами может быть видна в гендерном аспекте вопроса. Сейчас взгляды Запада отражаются в «отсутствии половой принадлежности» — идее “it” — «оно», когда на постсоветском пространстве нет тенденции к снятию половой принадлежности личности. Если говорить о невербальных и экстралингвистических факторах коммуникации, то следует уделить внимание улыбке. В США улыбка — это нечто привычное и обыденное, когда улыбка незнакомцу в Европе может быть не так понята участниками коммуникации.

В заключение рассмотрим модели поведения человека относительно своего места в этом мире и семье. Существует много вариантов понимания концепта «семья»: это могут быть кровные связи, эмоциональные связи, брачные связи и связи между лучшими друзьями. Каждый вкладывает в это понятие своё представ-

ление. На восприятие самоопределения в этом мире влияют различные ценности: культурные, моральные, религиозные и др. После многочисленных анализов социолингвистов и психологов было установлено, что в странах Америки, Запада и Океании лидирует концепт “I”, когда в странах Востока на первый план относятся концепт “We”. Это ещё раз подтверждает параллель коллективизма и индивидуализма. Особую разницу между культурами стран можно увидеть в аспекте отношения места ребёнка в семье. В странах Запада привычная семья понимается ребёнком как мама + папа + я, когда в восточных культурах акцент делается на всю семью: бабушек, дедушек, тётъ, дядь и пр. В семьях стран первой группы считается некорректным воспитание ребёнка у бабушек и дедушек, что может повергнуть представителя культуры Востока в шок. Мы никогда не увидим больших столов на кухнях Австралии, так как стол предназначен только для узкого круга семьи. Это объясняют различные роли и ритуалы разных культур. Ещё одним фактором является отношение родителей к самостоятельной жизни их детей. Русская культура предполагает воспитание детей до их вступления в брак, когда традиции американской культуры предполагают, что ребёнок обязан покинуть дом чуть ли не после окончания школы и оплачивать своё существование самостоятельно. В Японии очень распространён тот факт, что дети живут довольно долго с родителями и покидают отчий дом только в особых случаях. И это будет считаться нормальным явлением в восточной культуре.

Заключение. Знание культурных и лингвистических особенностей представителей иных культур, с которыми мы ведём диалог, крайне важно, так как ответственность в продолжении коммуникационного акта лежит на всех его участниках. И только в том случае, когда все участники заинтересованы в успехе, соблюдают толерантность и уважение к традициям реципиента, что является одной из приоритетных политик социума XXI века, проблем социокультурного взаимодействия можно избежать.

Список цитируемых источников

1. Денисова, О. И. Лекции модуля «Межкультурные коммуникации» [Электронный режим] / О. И. Денисова. — Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/854064/>. — Дата доступа: 15.03.2020.

2. Английский — просто. Пословицы и поговорки на букву S [Электронный режим]. — Режим доступа: http://www.english-easy.info/proverbs/proverbs_s.php#axzz6lCnGGHYZ. — Дата доступа: 18.03.2020.

3. Пословицы и поговорки на немецком языке [Электронный режим]. — Режим доступа: https://www.de-online.ru/poslovicy_i_pogovorki_na_nemeckom_yazyke. — Дата доступа: 15.03.2020.

4. Испанские пословицы и поговорки [Электронный режим]. — Режим доступа: <http://polyidioms.narod.ru/index/0-170>. — Дата доступа: 20.03.2020.

Материал поступил в редколлегию 10.04.2020.

УДК: 159.9

Ю. Н. Слепко

*Ярославский государственный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация*

КРИТИЧЕСКИЕ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье представлены результаты эмпирического исследования процесса развития психологической системы учебной деятельности школьника в период обучения в начальной школе. На основе анализа показателей интегрированности, дифференцированности и организованности системы показано, что в ее развитии могут быть выделены критические периоды, связанные с качественной перестройкой психологической структуры учебной деятельности. Первый период связан с переходом обучающегося из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу, что приводит к первому критическому периоду развития; второй период связан с завершением перестройки психологической системы учебной деятельности и достижением пика ее организованности в конце второго класса; третий период связан с завершением развития учебной деятельности младшего школьника и переходом ее в состояние оптимального функционирования. Формулируется идея о многоаспектности проблемы психологического сопровождения развития младшего школьника и решении в этом процессе задач разного типа.

Ключевые слова: учебная деятельность; системогенез; психологическая система; младший школьник.

© Слепко Ю. Н., 2021

Y. N. Slepko

*Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russian Federation*

CRITICAL PERIODS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF YOUNGER SCHOOLBOY

The article presents the results of an empirical study of the development of the psychological system of the educational activity of a student during the period of study in primary school. Based on the analysis of the indicators of integration, differentiation and organization of the system, it is shown that critical periods associated with a qualitative restructuring of the psychological structure of educational activity can be distinguished in its development. The first period is associated with the transition of a student from a preschool educational institution to an elementary school, which leads to the first critical period of development; the second period is associated with the completion of the restructuring of the psychological system of educational activity and the achievement of the peak of its organization at the end of the second grade; the third period is associated with the completion of the development of educational activities of a younger student and its transition from a state of optimal functioning. The idea of the multidimensionality of the problem of psychological support for the development of a primary school student and the solution of problems of various types in this process is formulated.

Key words: educational activities; systemogenesis; psychological system; younger schoolboy.

Введение. Проблема развития учебной деятельности школьника имеет достаточно длительную историю исследования и в отечественной и зарубежной психологической науке. Обращаясь в настоящей статье к опыту прежде всего отечественных исследований учебной деятельности, отметим, что по-прежнему ведущей теорией учебной деятельности младшего школьника является теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Не вдаваясь подробно в сущность данной теории, отметим, что необходимость ее разработки была вызвана особым характером развития ребенка в младшем школьном возрасте [1]. Хорошо известно, что наступление младшего школьного возраста связано с завершением игры как ведущего вида деятельности дошкольника и началом освоения учебной деятельности как нового вида ведущей деятельности. Развитие учебной деятельности приводит к формированию хорошо известных психологических новообразований, специфичных для младшего школьного возраста.

Рассмотрение процесса развития в контексте возрастных кризисов (семи лет и подростковый) хорошо описывает крупные сдвиги, происходящие в психической жизни ребенка в дошкольном, младшем школьном, подростковом возрастах. Однако это не позволяет во всей полноте раскрыть собственно развитие самой учебной деятельности как психологического феномена от начала младшего школьного возраста до его завершения. С нашей точки зрения, наиболее полно подобный вопрос можно решить, рассматривая процесс развития учебной деятельности школьника в трех аспектах: как освоение нормативных требований к результатам начального общего образования, с необходимостью которого сталкивается ребенок при переходе из дошкольного в младший школьный возраст; как перестройка сформированной психологической системы деятельности дошкольника в течение первых двух лет начального общего образования, приводящая к формированию собственно психологической системы учебной деятельности младшего школьника; как перевод последней в состояние оптимального функционирования, позволяющего, с одной стороны, успешно решать нормативные задачи начального общего образования, с другой стороны, готовиться к началу нового периода развития учебной деятельности в основном общем образовании.

Подобная логика рассмотрения процесса развития учебной деятельности школьника хорошо соотносится с наиболее общими характеристиками психологического кризиса. Так, в исследовании [2] отмечается, что «во-первых, каждый кризис свидетельствует о завершении одного этапа жизни, развития человека и о начале перехода к следующему. Во-вторых, любой психологический кризис сопровождается трудными психическими состояниями и тяжелыми эмоциональными переживаниями» [2, с. 145]. Вопрос состоит в том, как на школьнике, на реализуемой им учебной деятельности отражается процесс завершения одного этапа развития (дошкольного возраста), а также идет переход к следующему. В настоящем исследовании предпринята попытка обосновать процесс развития учебной деятельности школьника как процесс смены ряда обозначенных выше критических периодов.

Основная часть. Методологической основой исследования выступила системогенетическая теория деятельности В. Д. Шадрикова [3]. В данной теории деятельность рассматривается как

психологическая структура с универсальной архитектурой. Компонентный состав универсальной психологической структуры включает в себя следующие компоненты: мотивы деятельности, цель, программа, информационная основа, принятие решений и учебно важные качества. Системообразующим фактором деятельности является ее результат, представленный для субъекта в виде цели. Когда психологическая структура организована в плане выполнения конкретной деятельности, речь идет о психологической системе деятельности, направленной на получение конкретного результата [3, с. 139].

В настоящем исследовании учебная деятельность школьника и представлена как психологическая система, результатом развития и функционирования которой является успешная реализация нормативных требований, предъявляемых ученику со стороны учителя.

В качестве объекта исследования выступили обучающиеся начальных школ г. Ярославля. Общий объем выборки составил 242 испытуемых, в том числе 120 — женского пола, 122 — мужского пола. В целях исследования уровня развития и функционирования элементов психологической системы учебной деятельности школьника были использованы эмпирические методы, специально подобранные для уровня начального общего образования. Методики эмпирического исследования в начальном общем образовании: 1) «Опросник школьной мотивации» (Н. Г. Лусканова); 2) «Опросник мотивации» (А. Г. Асмолов). 3) «Представления о целях учебной деятельности у учащихся школы» (Н. П. Ансимова); 4) «Определение уровня развития произвольной регуляции деятельности» (Н. В. Нижегородцева); 5) «Сравнение похожих рисунков» (J. Kagan); 6) «Анализ содержания детского самосознания» (Е. З. Басина); 7) «Тест интеллекта» (Э. Ф. Замбацвиичене); 8) «Анкета экспертной оценки сформированности элементов учебной деятельности школьников»; 9) «Оценка академической успеваемости школьников» [4].

В целях анализа, описания и объяснения закономерностей развития психологической системы учебной деятельности школьника (далее — ПСУД), особенностей ее структурной и функциональной организации на уровне начального общего образования использова-

лась технология психологического анализа деятельности, разработанная в системогенетической теории [1; 5]. Показателем развития и функционирования ПСУД является индекс организованности системы, отражающий соотношение интеграционных и дезорганизационных процессов в системе [5, с. 167]. На основе анализа организованности ПСУД были получены следующие результаты.

Представленная на рисунке 1 динамика организованности ПСУД позволяет выделить в развитии учебной деятельности школьника три наиболее характерных периода. Первый относится к обучению в 1—2-м классах, второй — 2—3-м классах, третий — 3—4-х классах.

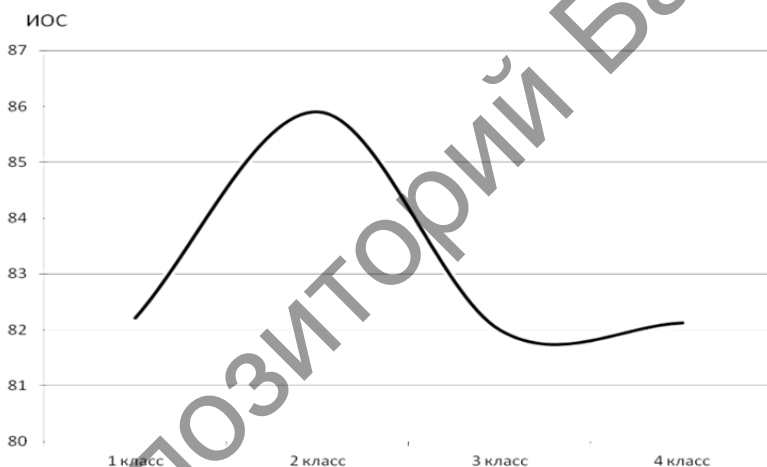


Рисунок 1 — Динамика организованности ПСУД школьника в начальном общем образовании

Каждый период отличается друг от друга интенсивностью системообразующих процессов, отражающих определенные особенности развития ПСУД:

– в течение первого периода происходит резкое возрастание интеграционных процессов, что приводит к росту организованности ПСУД;

– во втором периоде наблюдается достижение пика организованности ПСУД;

– в третьем периоде наблюдается снижение интенсивности интеграционных процессов и постепенная стабилизация процесса организованности системы.

Происходящие в течение каждого периода процессы хорошо отражают, на наш взгляд, три критических периода развития учебной деятельности школьника в начальной школе. Дадим им более подробную характеристику.

Первый период связан с переходом обучающегося из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу, что приводит к первому критическому периоду развития. Проявляется это в том, что в течение первого и начала второго класса обучения происходит резкий рост организованности системы. Это отражает начало развертывания ресурсов системы по поиску наиболее эффективных способов выполнения нормативных требований к ученику со стороны учителя. Также это проявляется в том, что психологическая структура учебной деятельности школьника качественно перестраивается в течение первого и второго классов. Необходимость такой перестройки связана с несоответствием сформированной на уровне дошкольного образования психологической системой деятельности требованиям начальной школы. В связи с этим и можно говорить, что задачей первого периода является принятие существенно новых условий обучения для школьника и развитие новой для него ПСУД. Отсутствие предыдущего опыта ее реализации и приводит к резкому возрастанию интеграционных процессов в начале периода и значительной перестройке системы в течение первых двух лет обучения. Факт резкого роста организованности системы, а также ее качественная перестройка в 1—2 классах и говорят о наличии первого критического периода развития учебной деятельности младшего школьника.

Второй период развития связан с завершением перестройки психологической системы учебной деятельности школьника и достижением пика ее организованности в конце второго класса. Говоря о пике организованности, мы имеем в виду максимально высокий уровень значимости всех компонентов учебной деятельности для обеспечения ее успешного функционирования. При этом

выделяются и те компоненты, значимость которых наиболее высока — мотивация учебной деятельности, цель и учебно важные качества. На наш взгляд, именно здесь происходит принятие нормативных требований к результатам обучения, а также начало процесса подстройки ПСУД под индивидуальные особенности каждого обучающегося. В связи с тем, что мотивация, цели и учебно важные качества наиболее интенсивно встроены в эффективное функционирование ПСУД, можно говорить о том, что психологическим механизмом завершения процесса развития учебной деятельности в начальном образовании является понимание обучающимся ее значимости для решения познавательных и социальных задач (наиболее значимые мотивы), понимание результата деятельности (его представление на уровне цели) и способов его успешного достижения (через наиболее значимые интеллектуальные учебно важные качества).

Важно также обратить внимание, что период пика организованности ПСУД может быть назван вторым критическим периодом развития учебной деятельности. Высокая интенсивность функционирования каждого компонента деятельности, приводящая к пику организованности систему, безусловно, связана с высокой напряженностью деятельности и переживанием за ее результаты.

Третий период, который также может быть назван критическим, связан с завершением развития учебной деятельности младшего школьника и переходом ее в состояние оптимального функционирования. Под оптимальностью функционирования здесь подразумевается стабилизация академической успеваемости школьников в 3 и 4-м классах. Говоря же о критическом характере развития учебной деятельности, мы имеем в виду тот факт, что в этот период происходит подготовка перехода ПСУД школьника на следующий уровень общего образования. При этом данные, полученные о развитии ПСУД в 5—6 классах, свидетельствуют о еще более интенсивном, чем в 1—2 классах, возрастании интеграционных процессов в системе. Это свидетельствует о том, что достигнутый в 3—4 классах уровень развития ПСУД оптимален лишь для тех требований, которые предъявляются школьнику в начальной школе. Однако достигнутый уровень развития качественно не соответствует требованиям основного общего образо-

вания, что и приводит к появлению следующего нового критического периода развития учебной деятельности в начале основного общего образования.

Заключение. В процессе описания результатов исследования развития и функционирования ПСУД школьника мы обращали преимущественное внимание на критические периоды ее развития в начальной школе. Однако полученные данные открывают широкие возможности для организации процесса психологического и педагогического сопровождения развития школьника в начальном общем образовании. Во-первых, задачи такого сопровождения должны быть дифференцированы в соответствии с типом критического периода развития учебной деятельности школьника. Во-вторых, они должны быть направлены не только на традиционное сопровождение процесса вхождения ребенка в начальное общее образование (его адаптацию), но и на сглаживание возможных негативных последствий высокой интенсивности системообразующих процессов в период пика организованности системы. В-третьих, выше мы показали, что механизмами успешного завершения развития учебной деятельности школьника в начальном образовании являются понимание обучающимся значимости деятельности для решения познавательных и социальных задач, понимание результата деятельности, а также способов его успешного достижения. В связи с этим важнейшей задачей формирования эффективной учебной деятельности в начальной школе должно быть создание условий, при которых обучающийся будет достигать, прежде всего, именно этих показателей в развитии психологической системы его деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156.

Список цитируемых источников

1. Карпов, А. В. Психологический анализ деятельности / А. В. Карпов, И. Г. Савин. — Ярославль : ЯрГУ, 2005. — 144 с.
2. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. — Саратов : СГСЭУ, 2013. — 322 с.
3. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. — М. : ИП РАН, 2013. — 464 с.

4. Сленко, Ю. Н. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования / Ю. Н. Сленко, Т. В. Ледовская, А. Э. Цымбалюк. — Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2015. — 164 с.

5. Поваренков, Ю. П. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Сленко // Ярослав. пед. вестн. — 2017. — № 5. — С. 212—217.

Материал поступил в редколлегию 08.04.2020.

УДК: 378

Т. Е. Титовец

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ДОСТИЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ АКСИОЛОГИИ

В статье раскрывается проблема развития психологической культуры студента в контексте достижений современной аксиологии, которые способствуют трансформации содержания профессионального образования на двух уровнях: целевом и организационно-методическом. Описываются сущность персонификации образовательного процесса, образовательные технологии, в основе которых лежит организация практики самопознания.

Ключевые слова: психологическая культура; аксиология; самопознание; профессиональное образование.

T. E. Tsitavets

*Belarussian State Pedagogical University named after Maksim Tank,
Minsk, Republic of Belarus*

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF ACHIEVEMENTS OF MODERN AXIOLOGY

The article reveals the problem of development of students' psychological culture in the context of the achievements of modern axiology which contribute to the transformation of the content of professional education at two levels: goal-setting and

© Титовец Т. Е., 2021

methodology. The personification of the educational process and educational technologies based on the practice of self-knowledge are described.

Key words: psychological culture; axiology; self-knowledge; professional education.

Введение. Одной из актуальных проблем профессиональной подготовки современного специалиста является формирование у него готовности к успешной социальной адаптации, устойчивой самореализации в профессии и жизни, к непрерывному саморазвитию. Такая готовность предопределяется уровнем развития психологической культуры личности, предполагающей владение научными основами психологии, сформированность умения понимать наиболее существенные особенности у себя и другого человека и определять истинный смысл поступков, развитая аксиосфера и ценностное отношение к жизни, профессии, умения владеть собой, своим поведением, проявлением своих чувств и отношений, потребности в познании себя и самосовершенствовании [1; 2].

Высокий уровень психологической культуры студента во многом зависит от сформированности у него личностной рефлексии, предполагающий самоанализ собственных ценностных ориентаций и смысловых ценностей и готовность к их трансформации в целях саморазвития. Данный аспект исследования психологической культуры уже нашел отражение в психолого-педагогической литературе: в качестве важного условия развития психологической культуры личности постулируется идея обучения и воспитания индивида через рефлексию его многообразных отношений к миру (к другому, профессиональной деятельности, себе и т. д.) на основе утвердившихся в общественном сознании ценностей человеческого бытия, а также стимулирование деятельности самопознания [3; 4]. Поэтому одной из важных задач профессиональной подготовки специалиста признается развитие ценностного отношения к жизни и событиям бытия, умений оценивать ситуации профессиональной действительности через призму идей общей и профессиональной аксиологии, а также способности к самопознанию как составляющих психологической культуры студента. Однако аксиология как наука о ценностях не стоит на месте, и ее открытия должны своевременно становиться объектом изучения со стороны исследователей в области психолого-педаго-

гических наук, занимающихся проблемами формирования психологической культуры личности в образовательном процессе.

Основная часть. Целью данного исследования является выявление влияния достижений современной аксиологии на динамику представлений о сущности педагогической поддержки развития психологической культуры студентов. Исследователем были поставлены задачи: обобщить основные достижения аксиологии на современном этапе развития человека и общества и уточнить сущность понятия «ценность» в современной аксиологии; выявить взаимосвязь между развитием аксиологии и развитием теории и практики воспитания; установить влияние достижений современной аксиологии на содержание задач профессионального образования (в частности, на статус задачи развития психологической культуры студента); описать особенности организации образовательного процесса, направленного на развитие психологической культуры студентов в контексте достижений современной аксиологии.

Методами данного исследования выступали анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме, обобщение, систематизация, классификация, восхождение от абстрактного к конкретному, метод эйдетической редукции, метод знаковой ретроспекции, моделирование.

Полемика догматического (ценности заданы Абсолютом) и релятивистского (ценности можно вывести рассудочным путем, и их содержание исторически обусловлено) подходов в понимании источника ценностей до недавнего времени составляла основное проблемное поле аксиологии. Однако, благодаря современным междисциплинарным исследованиям, позволившим рассмотреть проблему общечеловеческих ценностей через призму философской антропологии, социологии, психологии, герменевтики, общей теории систем, предмет аксиологии и ее задачи получили более глубокую трактовку. В центре внимания оказалась проблема определения сущности самого понятия «ценность», его принципиального отличия от смежных научных категорий — «норм», «идеалов», «ценностных отношений», отождествление которых тормозило развитие не только аксиологической науки, но теории и практики воспитания.

Ценности — внутренние регулятивы человеческого поведения, обеспечивающие неизменность выбора в аналогических ситуациях, выбора в пользу благополучия всего сообщества, жизненной значимости. Подобно тому, как в антропогенезе постепенно происходит отбор и закрепление в общественной памяти форм жизнедеятельности, способствующих выживанию и процветанию всего человечества, в онтогенезе личность накапливает свой индивидуальный опыт выбора решений, которые подтвердили свою успешность в аналогичных ситуациях не один раз. Следовательно, для индивида ценность является таковой, когда в различных ситуациях выбора он руководствуется одним и тем же мотивом, подтвердившим свою действенность в ряде предыдущих ситуаций и вызывающим у него глубокий эмоциональный отклик. Нормы и идеалы могут стимулировать формирование ценности, но не являются формой проявления последней, поскольку жизненный опыт личности не всегда подтверждает действенность принятого представления о должном [5].

Разведение понятий «ценности» и «нормы» имеет существенное значение для теории и практики воспитания. Несформированность ценностного сознания у субъектов образовательного процесса зачастую является следствием диссонанса между их представлениями о должном и реальном, диссонансом между общественной нормой и ценностью, которые в реальной образовательной практике ошибочно отождествлялись между собой. Таким образом, развитие аксиологии создало предпосылки для возникновения *потребностного подхода* к развитию ценностной сферы личности, и педагоги стали объяснять причину ценностной неустойчивости личности не в том, что у нее не сформирован ценностный идеал или представление о норме, а в том, что в ее личном эмоциональном опыте не подтвердилась эффективность этого идеала или нормы.

В свете современных достижений аксиологии основная сложность в развитии ценностного сознания студенческой молодежи заключается в так называемой в аксиологии проблеме «замкнутого круга», согласно которой открытость восприятия и поиска новых ценностей уже «затуманена» имеющимся индивидуальным опытом личности, который доказал действенность принятия од-

них решений и неэффективность других. Сформированные основы ценностной сферы личности студента значительно определяют дальнейшую направленность и центрацию ценностно-смыслового поиска, поскольку они служат оценочной основой любого рода деятельности, в том числе и ценностно-поисковой. Выход за пределы собственной аксиосферы, трансцендирование над тем, что уже приобрело личностную значимость, требует высшего уровня рефлексии, без которой не состоится самосовершенствование личности — процесс постоянной реконструкции собственных ценностей. Обеспечение открытости ценностной сферы к изменению в диалектической связи с формированием незыблемых общечеловеческих ценностей остается пока еще недостаточно исследованной, но важной задачей профессионального образования.

Основными достижениями аксиологии на современном этапе развития человека и общества являются:

- определение антропологической значимости ценностей как механизма закрепления продуктивного опыта человечества в самовывживании и эволюции;
- определение основных причин педагогических неудач в формировании ценностного сознания личности;
- выявление необходимости открытости аксиосферы к изменению как условия личностного роста.

С учетом названных достижений аксиологии проблема педагогической поддержки развития психологической культуры студентов требует последовательного решения следующих задач психолого-педагогической науки и образовательной практики:

- 1) разработка образовательных технологий по развитию саморефлексии ценностной сферы, основанных на критериях ее гибкости и открытости;
- 2) разработка психолого-педагогических основ применения потребностного подхода в развитии личности;
- 3) разработка системы диагностики, фиксирующей сформированность ценности, а не представления человека о должном;
- 4) исследование отличий в закономерностях развития общегрупповых ценностей и ценностей входящего в эту группу индивида (результаты данного исследования рельефно покажут роль

личности в развитии групповых ценностей и ценностей мирового сообщества, поскольку ценности члена коллектива отождествляются с ценностями коллектива);

5) изучение поликультурного аспекта формирования аксиосферы личности (выявление потенциала диалога культур в формировании автономности ценностного сознания личности).

Изменения в современной аксиологии дают основания для пересмотра приоритетных задач профессионального образования и акцентируют необходимость сосредоточения на проблематике развития психологической культуры будущего специалиста, а также персонификации образовательного процесса.

В практике высшего образования долгое время преобладал деперсонифицированный идеал познания, согласно которому объективность результатов последнего обеспечивалась абстрагированием от личностных компонентов. Такой способ овладения профессиональным знанием оставлял незадействованной смысловую сферу студентов, их ценностное сознание. С другой стороны, устоявшейся формой организации профессиональной подготовки студента является дисциплинарность, гносеологическим основанием которой выступает предметный характер познавательной деятельности человека. Признавая несомненную роль дисциплинарности в обеспечении человекообразности научного знания и познания в подготовке профессиональных кадров, нельзя не отметить главную издержку системы профессионального образования, построенной на предметном принципе, — суммативный характер усваиваемого научного знания, отражающий мозаичную картину окружающего мира, отсутствие целостного видения жизненных реалий, затрудняющее рефлексивную активность студента делающее его неспособным дать интегрированную оценку своему или чужому поведению в социуме.

Переход к персонифицирующей парадигме организации учебно-воспитательного процесса в учреждениях высшего образования означает смещение цели обучения на осознание личностного смысла профессиональной деятельности, позволяющей студенту заглянуть в профессию с точки зрения своих духовных потребностей, индивидуальных ценностей и соотнести ее внешние стороны со своей субъектностью, личностной культурой. Если

поступающая информация не оценивается с позиции преимущества или непреимущества своей системе ценностей и потребностей, она не может породить новое поведенческое свойство. Связеобразование планируемого действия и имеющейся целостности возможно только через такой посредник, как личностное знание, в основе которого лежит понимание личностного смысла явления для человека. Поэтому смыслонаполненность — главный стимул профессиональной активности.

Функцию связующего звена между внешними требованиями к профессиональной деятельности и своей субъектностью выполняют персонифицированные формы организации учебно-воспитательного процесса, учитывающие их индивидуальное своеобразие и личностные позиции и предпочтения студента в выбранной профессии: четко градуированное интерьюирование, кейс-технологии, предлагающие студенту решить ситуацию профессиональной действительности с учетом своих профессионально-ценностных ориентаций, и др.

В развитии психологической культуры студента в контексте достижений современной аксиологии существенная роль отводится образовательным технологиям, в основе которых лежит организация практики самопознания, ценностно-поисковой и ценностно-рефлексивной деятельности. К таким технологиям относятся анализ персогонных ситуаций развития и анализ жизненных реалий выдающихся людей.

Персогонные ситуации развития — значимые события, факты собственной биографии, которые существенно изменили образ жизни, структуру личности, восприятие других людей, установки, жизненный смысл в относительно сжатый промежуток времени, иными словами, вызвали скачок в развитии. На примере собственного жизненного опыта студенты анализируют условия, воспроизведение которых благоприятствует дальнейшему духовному становлению и социализации личности.

Анализ представленных студентами эссе в рамках реализации данной технологии показал, что ситуации «победы» у каждого человека неповторимы: некоторые из них связаны с преодолением страха, борьбы с собственными недостатками, другие ассоциируются с содействием счастья другому человеку или даже спасе-

нием жизни живого существа, достижением высокого уровня творчества в определенной сфере деятельности, мобилизацией духовных сил, воли в целях успешного, «чудотворного» преодоления длительного физического недуга или возвращения к любимому спорту вопреки прогнозам врачей. Однако, несмотря на разнообразие индивидуального акмеологического опыта, обсуждение эссе студентами подтвердило универсальность психолого-педагогических механизмов и условий, которые приводят человека к победе. В результате их анализа были выявлены условия, которые лежат в основе духовного и творческого становления личности: развитие у человека потребности в творчестве, рефлексивных умений, позволяющих адекватно оценить в себе моменты «я-реального» и «я-идеального», наличие установки на личностный рост и самосовершенствование, обращение к вдохновляющим примерам из литературы или биографий людей, жизненные ситуации которых требовали идентичного выбора.

Развитию психологической культуры студентов также способствует анализ жизненных реалий выдающихся людей, направленный на распознавание в жизненном пути конкретного человека механизмов развития его личности, условий личностного роста. При изучении жизненного пути выдающейся личности студенты дают оценку таким факторам развития личности, как семейная среда, судьбоносные встречи, авторитетная личность на жизненном пути, мотивационно-потребностная сфера самого человека, чья биография подлежит анализу. Умения интерпретации социальной, семейной и школьной среды на жизненном пути личности являются ценным вкладом в развитие аксиосферы будущего специалиста.

Анализ жизненного пути ряда выдающихся личностей позволяет студенту выявить зависимость между характером мотивационно-потребностной сферы личности и ее самосовершенствованием, что является важным знанием в осуществлении предстоящей профессиональной деятельности выпускником. С другой стороны, жизненный путь выдающихся личностей убеждает студента в необходимости постоянной работы над собой в целях достижения творческого роста, что содействует формированию у студентов установки на профессиональное самосовершенствование.

Задачам развития психологической культуры личности в учреждениях профессионального образования также отвечает обучение в контексте диалога культур — такое сравнение своей культуры и культуры других народов, которое побуждает студента осознавать свою этническую принадлежность, глубже понимать особенности своей культуры в соотнесенности с чужой, переосмысливать свои ценности, корректировать свою картину мира за счет принятия или отвержения выявленных при сравнении признаков сходства и отличий. Диалог культур формирует планетарное мышление, позволяет человеку осознавать моменты не только особенного и единичного, но и общего в развитии природы и социума, в том числе в феномене воспитания, детства, подходов к пониманию личности человека. Вне диалога культур рефлексия собственных ценностей остается частично заблокированной.

Заключение. Достижения современной аксиологии способствуют трансформации содержания профессионального образования. Благодаря данным трансформациям при обучении студентов, происходит эмоциональное восприятие социокультурных и профессиональных феноменов, позволяющее перевести представления студента на уровень ценности, пропуская их через личностную сферу: пережитые яркие примеры остаются в долговременной памяти, привязывая ценность к определенному образу из реалий жизни. Образовательные технологии, в основе которых лежит организация практики самопознания, позволяют студентам глубже осознать механизмы проектирования личностного роста. Такая их рефлексивная функция обеспечивается рефлексивно-оценочной деятельностью студента — личностным коэффициентом, который служит для соединения субъективности и объективности, сообщает личностную форму всему фактическому знанию.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что раскрыто влияние достижений современной аксиологии на динамику представлений о сущности педагогической поддержки развития психологической культуры студентов. Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что выявленные особенности организации образовательного процесса, направленного на развитие психологической культуры студентов, будут способствовать совершенствованию содержания профессионального образования.

Список цитируемых источников

1. *Апанасенко, О. Н.* Психологическая культура личности, ее формирование в вузе / О. Н. Апанасенко, Е. В. Малокова // Педагогика: традиции и инновации : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). — Челябинск : Два комсомольца, 2012. — С. 154—155.
2. *Дубровина, И.* Психологическая культура личности / И. Дубровина // Развитие личности. — 2011. — № 4. — С. 59—77.
3. *Гавриловец, К. В.* Развитие духовно-нравственного потенциала личности учителя в условиях непрерывного педагогического образования / К. В. Гавриловец // Проблемы развития педагогического образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 24—25 марта 2005 г.). — Минск : Прошлеи, 2005. — С. 13—18.
4. *Янчукович, О. В.* Гуманитарные ориентиры современного образования: развитие самопознания личности / О. В. Янчукович // Адукацыя і выхаванне. — 2018. — № 12. — С. 51—56.
5. *Ивин, А. А.* Аксиология : учеб. для академ. бакалавриата / А. А. Ивин. — М. : Юрайт, 2019. — 342 с.

Материал поступил в редколлегию 08.04.2020.

УДК 614.253.83

Н. С. Тхорик¹, Т. Д. Грушевская², Е. В. Малец¹

¹Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

²Средняя школа № 3 г. Барановичи, Барановичи, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье определено содержание понятий «тревожность», «конфликтные ситуации», «стратегии поведения в конфликтных ситуациях»; охарактеризованы факторы выбора стратегий поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте; установлена взаимосвязь тревожности и стратегий поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте. Полученные результаты позволяют расширить представления об изучаемом феномене, разработать методические рекомендации по снижению уровня тревожности и выбору оптимальных стратегий поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте.

Ключевые слова: конфликтные ситуации; стратегии поведения; тревожность; юношеский возраст.

© Тхорик Н. С., Грушевская Т. Д., Малец Е. В., 2021

N. S. Tkhorik¹, T. D. Grushevskaya², E. V. Malets¹

¹Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

²Secondary School No. 3 in Baranovich, Baranovich, Republic of Belarus

INTERCONNECTION OF ANXIETY AND BEHAVIORAL STRATEGIES IN CONFLICT SITUATIONS AT YOUNG AGE

The article defines the content of the concepts of “anxiety”, “conflict situations”, “Strategies of behavior in conflict situations”; the factors of choice of strategies of behavior in conflict situations in adolescence are characterized; the relationship between anxiety and behavior strategies in conflict situations in adolescence has been established. The results obtained will expand the understanding of the phenomenon under study, develop guidelines for reducing the level of anxiety and the choice of optimal strategies for behavior in conflict situations in adolescence.

Key words: conflict situations; behavior strategies; anxiety; adolescence.

Введение. Тревожность в современных стрессовых и экологически неблагоприятных внешних условиях становится одним из определяющих факторов в становлении личности, влияя в дальнейшем на ее соматическое, психическое, психологическое здоровье. Следует отметить, что отношение к проблеме тревожности существенно изменилось в связи с резкими переменами в жизни общества, порождающими неопределённость и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживание эмоциональной напряжённости, фрустрированности, тревоги и тревожности. Несмотря на это, изучение тревожности продолжает оставаться в узких рамках конкретных прикладных проблем, таких как школьная, экзаменационная, соревновательная тревожность, тревожность операторов, лётчиков-испытателей, спортсменов и т. д., решения которых не всегда бывает достаточно для раскрытия общепсихологических закономерностей и для выявления тех зависимостей, которые являются предметом исследования в психологии [1—3]. Важность исследования тревожности в юношеском возрасте обуславливается тем, что к этому возрасту структура личности уже достаточно сформировалась, можно говорить о более или менее устойчивой личностной организации. В юношеском возрасте тревожность перестаёт быть феноменом, сопровожда-

ющим кризисы развития, и либо оптимизируется, либо становится частью самой личности [3—5].

Отметим, что проблемой тревожности занимались такие зарубежные ученые, как З. Фрейд, К. Изард, А. Адлер, К. Хорни, Дж. Уотсон, С. Салливен, Э. Фромм. Не менее актуальны исследования отечественных ученых, таких как А. М. Прихожан, С. Л. Рубинштейн, Р. С. Немов, А. И. Захаров, В. М. Целуйко, Л. И. Божович, В. С. Мухина, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский, М. П. Чередникова, а также работы ученых ближнего зарубежья (Я. Рейковский, Т. Ф. Велента и др.) и белорусских исследователей (Н. И. Олифинович, Я. Л. Коломинский, Т. Е. Яценко, О. В. Леганькова, О. В. Гордиук, А. И. Жук, Е. Ф. Нестер, Ж. В. Рзаева, Н. С. Тхорик и др.).

Кроме того, необходимо учитывать тревожность и как фактор выбора стратегий поведения в конфликтных ситуациях в юношестве. Так как конфликт охватывает все сферы жизнедеятельности людей, всю совокупность социальных отношений, социального взаимодействия, в юношеском возрасте необходимо, независимо от уровня тревожности, выбирать наиболее эффективную стратегию поведения в конфликте, пытаться управлять и разрешать его.

Отметим, что над исследованием конфликта, его типологии, стадий протекания, причин конфликтов и стратегий поведения в конфликтных ситуациях работали следующие отечественные и зарубежные ученые: В. В. Дружинин, Н. В. Гришина, К. Томас, Н. И. Леонов, Дж. Г. Скотт, Ф. М. Бородкина, А. К. Зайцева, Г. Л. Смолина, С. В. Дворяк, Б. Т. Лихачев и др. В данном контексте определенный интерес для нас представляют работы современных белорусских исследователей: Е. М. Бабосов, В. Г. Малащенко, И. А. Хрущ, Н. А. Березовская, Т. Н. Алько, Н. С. Тхорик и др. [6—10].

Проблема взаимосвязи тревожности и стратегий поведения в конфликтных ситуациях достаточно разработана в психолого-педагогической литературе. Однако постоянно изменяющиеся социально-экономические условия требуют поиска современных подходов к решению данной проблемы, что позволит расширить представления об изучаемом феномене, разработать методические рекомендации по снижению уровня тревожности и выбору оптимальных стратегий поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте.

Основная часть. В целях выявления факторов, которые влияют на стратегии поведения в конфликтных ситуациях и выработку оптимального способа поведения в конфликте, ученые анализируют структуру и причины конфликта. В настоящее время доминирует положение о субъективно-объективной природе конфликта. По мнению М. Дойча, для возникновения конфликтного поведения участников конфликта оказывается недостаточным расхождение их мнений, противоречий и интересов. Решающей детерминантой конфликтного поведения является осознание несовместимости интересов, стремлений, действий участниками конфликта. Поэтому М. Дойч подчеркивал, что протекание конфликтов и их исход не зависят целиком от объективных факторов. Именно субъективные факторы превращают конфликт из объективной возможности в реальность [9; 10]. Исходя из этого, особенности эмоционально-волевой сферы следует рассматривать как устойчивую склонность к конфликтному реагированию. В свою очередь, тревожность, являясь переживанием эмоционального неблагополучия, связанного с предчувствием опасности или неудачи, относится к субъективным причинам конфликтов и детерминирует выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации [4; 8—10].

В контексте нашего исследования рассмотрим особенности эмоциональной сферы юношей, где основной содержательной характеристикой эмоций и чувств в юношеском возрасте является будущее: доминируют эмоции, связанные с ожиданием будущего, «которое должно принести счастье». Эмоциональная сфера юношей характеризуется: многообразием переживаемых чувств, особенно нравственных и общественно-политических; большей, чем у подростков, устойчивостью эмоций и чувств; способностью к сопереживанию; развитием эстетических чувств, способностью замечать прекрасное в окружающей действительности; большей устойчивостью и глубиной дружбы; появлением чувства любви [5].

В контексте нашего исследования отметим, что все чаще обучающиеся юношеского возраста обращаются за психологической помощью в связи с повышенным уровнем тревожности на фоне заниженной самооценки. Данное состояние напрямую связано с ростом невротизации, психосоматических дисфункций, различного рода отклоняющегося поведения и социальной дезадаптации.

Высокая тревожность в юношеском возрасте часто свидетельствует о хронификации данного эмоционального состояния, о постоянном пребывании их в состоянии стресса, что увеличивает вероятность проявления психологических, социально-психологических и психосоматических нарушений [5; 10].

Выделяют внешние объективные факторы, способствующие повышению уровня тревожности в юношеском возрасте (неблагоприятный социально-психологический климат, перегрузки, неопределенность, однообразие, беспомощность), и внутренние, субъективные — те индивидуальные особенности личности, которые влияют на процесс роста уровня тревожности (высокий уровень нейротизма как показатель эмоциональной неустойчивости индивида, эмоциональной лабильности, неуравновешенности нервно-психических процессов, проявляющийся в повышенной возбудимости, реактивности и высокой степени откликаемости, низком пороге переживания дистресса и преобладании негативно окрашенных эмоциональных состояний; низкий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции эмоций и поведения; наличие расогласований в ценностной сфере) [5; 10].

Проявления тревожности могут носить соматический и поведенческий характер. Соматические проявления касаются изменений во внутренних органах, системах организма: ускоренное сердцебиение, неровное дыхание, дрожание конечностей, скованность движений. Может повышаться артериальное давление, возникать расстройства желудка. На поведенческом уровне проявления повышенной тревожности могут колебаться от полной апатии и безынициативности к демонстративной агрессии. Бессознательно маскируя свою тревожность, юноши провоцируют негативное к себе отношение, что усложняет и без того тяжелое внутреннее состояние. Отсюда возникают конфликтные ситуации, требующие от юношей выбора стратегий поведения [5].

Так, О. А. Царева отмечает, что личностная тревожность в юношеском возрасте влияет на стратегии поведения в конфликтных ситуациях: стратегия компромисса наиболее свойственна дефицитарно и оптимально тревожным юношам, а стратегия приспособления — избыточно тревожным юношам. Выбор стратегий поведения в конфликте зависит от сферы, в которой у юношей

преобладают конфликтные ситуации. Стратегия избегания наиболее характерна для юношей в случае преобладания конфликтных ситуаций в семье, стратегия приспособления — в случае доминирования конфликтных ситуаций со сверстниками [10].

Итак, исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В эксперименте приняли участие студенты факультета педагогики и психологии I—III курсов следующих специальностей: «Практическая психология», «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Обслуживающий труд и искусство», «Социальная педагогика», «Физическая культура», «Спортивно-профессиональная деятельность». Всего 140 человек, из них 70 юношей и 70 девушек.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: «Шкала тревоги Спилберга—Ханина» (Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханнин), «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (стандартизирована в НИПНИ им. В. М. Бехетерева Л. И. Вассерманом, Б. В. Иовлевым, Е. Р. Исаевой и др.); «Тест самооценки психических состояний Айзенка» (Г. Айзенк); тест «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» (К. Томас).

По методике «Шкала тревоги Спилберга—Ханина» нами было выявлено, что для большинства девушек характерна низкая реактивная тревожность (66 %) и низкая личностная тревожность (76 % испытуемых). Для 34 % девушек характерен умеренный уровень реактивной тревожности. Для 24 % девушек характерен умеренный уровень личностной тревожности. Для большинства юношей характерна низкая реактивная тревожность (62 % испытуемых) и низкая личностная тревожность (72 % испытуемых). Для 38 % юношей характерна умеренная реактивная тревожность. Для 28 % юношей характерна умеренная личностная тревожность. Также было выявлено отсутствие достоверных различий в показателях тревожности у девушек и юношей.

По результатам теста самооценки психических состояний (Г. Айзенк) большинство девушек (67 % испытуемых) и юношей (60 % испытуемых) не склонны к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, характеризуются высоким порогом возникновения тревожности. У них достаточно высокий уровень самооценки, менее подвержены переживаниям разочарования,

раздражения, тревоги, отчаяния, о чем свидетельствует низкий уровень фрустрации у девушек и юношей (50 и 40 % испытуемых соответственно). При этом у большинства испытуемых (45 % девушек и 55 % юношей) отмечается достаточно выраженный уровень агрессивности, которая может проявляться в некоторых тенденциях нападать, причинять неприятности, наносить вред людям, животным, окружающему миру; иногда проявляется в форме демонстрации превосходства в силе по отношению к другому человеку или иному социальному объекту. Кроме того, большинство девушек (40 % испытуемых) и юношей (54 % испытуемых) испытывают затруднения в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.

По результатам опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса было выявлено, что девушки предпочитают такие копинг-стратегии, как «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка». Наименее используемые девушками в стрессовой ситуации стратегии: «конфронтация», «дистанцирование» и «бегство-избегание». Юноши предпочитают такие копинг-стратегии, как «планирование решения проблемы», «бегство-избегание», «поиск социальной поддержки». Наименее используемые юношами в стрессовой ситуации стратегии: «конфронтация», «дистанцирование» и «положительная переоценка».

В соответствии с тестом «Исследование особенностей реагирования в конфликтной ситуации» К. Томаса стратегии выхода из конфликтной ситуации у девушек распределились следующим образом:

- преобладающая стратегия — «приспособление» (27 %);
- в равной мере предпочтительны стратегии «соперничество» (23 %) и «сотрудничество» (23 %);
- «компромисс» как стратегию определили для себя 17 % девушек;
- «избегание» как стратегию определило для себя 10 % испытуемых.

Очевидно, что способом выхода из конфликтной ситуации у девушек чаще всего является «приспособление». Это говорит о том, что у них доминирует принесение в жертву собственных интересов ради других. В среднем девушки предпочитают «Сотрудничество» как стратегию выхода из конфликтной ситуации.

Стратегии выхода из конфликтной ситуации у юношей распределены следующим образом:

- в качестве преобладающей стратегии выхода из конфликтной ситуации «соперничество» предпочитают 64 % юношей;
- «сотрудничество» как стратегию определили для себя 13 % юношей;
- в равной мере предпочтительны стратегии «приспособление» (10 %) и «компромисс» (10 %);
- «избегание» как стратегию определило для себя 3 % юношей.

Стратегией выхода из конфликтной ситуации у юношей является «соперничество».

Таким образом, и девушки, и юноши используют все пять предложенных стратегий выхода из конфликтной ситуации, но в разном соотношении. Для юношей характерно стремление добиваться удовлетворения своих интересов без учета интересов других сторон, так как они чаще придерживаются стратегии соперничества. Девушки не придерживаются какой-то единой стратегии поведения, но чаще выбирают такие стратегии поведения в конфликтных ситуациях, как «приспособление», «сотрудничество» и «соперничество».

Результаты, полученные при расчете U -критерия Манна—Уитни, указывают на то, что такие стратегии выхода из конфликтной ситуации, как «приспособление», «сотрудничество» и «компромисс», не имеют значимых различий между девушками и юношами, так как статистически значимых результатов по вышеназванным шкалам на данной выборке не выявлено («приспособление» — $U = 334,0$ при $p = 0,08$; «сотрудничество» — $U = 448,0$ при $p = 0,9$; и «компромисс» — $U = 344,0$ при $p = 0,1$). Необходимо отметить, что это не предполагает отсутствия причинно-следственной связи между изучаемыми переменными.

По результатам статистической обработки можно заключить, что существует статистическая значимость различия стратегий выхода из конфликтных ситуаций между девушками и юношами по переменной «избегание» — $U = 210,5$ (при $p < 0,05$ уровне значимости) и «соперничество» — $U = 112,5$ (при $p < 0,05$ уровне значимости).

При установлении взаимосвязи между уровнем тревожности и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях с помощью

корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) были получены следующие результаты:

– прямая взаимосвязь между ригидностью и стратегией поведения в конфликте «компромисс» ($R = 0,300$, $p = 0,034$). Данный факт говорит о том, что в юношеском возрасте предпочитающим в конфликте стратегию «компромисс» характерна затрудненность в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими;

– прямая взаимосвязь между агрессивностью и стратегией поведения в конфликте «соперничество» ($R_s = 0,285$; $p = 0,04$). Данный факт говорит о том, что испытуемым, предпочитающим в конфликте стратегию соперничества, характерна тенденция нападать, причинять неприятности, наносить вред людям, животным, окружающему миру. Иногда агрессивность проявляется в форме демонстрации превосходства в силе по отношению к другому человеку или иному социальному объекту;

– прямая взаимосвязь между уровнем ситуативной тревожности и стратегией поведения в конфликте «сотрудничество» ($R_s = 0,338$; $p = 0,016$). Данный факт говорит о том, что в юношеском возрасте испытуемым с высоким уровнем ситуативной тревожности характерно предпочтение в конфликте стратегии сотрудничества;

– обратная взаимосвязь между личностной тревожностью и стратегией поведения в конфликте «приспособление» ($R_s = -0,288$; $p = 0,043$) свидетельствует о предпочтении в конфликте стратегии приспособления испытуемыми с низким уровнем личностной тревожностью.

Заключение. Личностная тревожность в юношеском возрасте влияет на выбор стратегий поведения в конфликтных ситуациях по-разному в зависимости от сферы, в которой преобладают конфликтные ситуации (семья, университет или среда сверстников). Для юношей с дефицитарной тревожностью стратегия соперничества наиболее характерна в конфликтных ситуациях со сверстниками; стратегии избегания и компромисса — в семейных конфликтах и в учреждениях образования, а стратегия приспособления — в конфликтах в семье и со сверстниками. Для юношей с избыточной тревожностью стратегии соперничества и избегания наиболее свойственны в конфликтных ситуациях в семье и со

сверстниками; а стратегия сотрудничества — в конфликтах, возникающих в учреждении образования. Для обучающихся юношеского возраста с оптимальной тревожностью характерна вариативность в применении стратегий поведения в конфликтных ситуациях: они со средней частотой используют все стратегии поведения в разных сферах конфликта.

Отметим, что результаты исследования будут полезны при подготовке студентов к осуществлению профессиональной деятельности; результаты данного исследования помогут расширить современные представления о взаимосвязи тревожности и стратегий поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте, а также результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций по снижению уровня тревожности и выбору оптимальных стратегий поведения в конфликтных ситуациях в юношеском возрасте.

Список цитируемых источников

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика на 2016—2020 годы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.government.by/ru/solutions/2450>. — Дата доступа: 19.01.2019.
2. Кузнецова, О. В. Взаимосвязь уровней тревожности и механизмов адаптации личности в период юности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. В. Кузнецова ; Ин-т психологии РАН. — М., 2009. — 198 л.
3. Клиническая психиатрия. Детский возраст : учеб. пособие / Е. И. Скугаревская [и др.] ; под. ред. проф. Е. И. Скугаревской. — Минск : Выш. шк., 2006. — 463 с.
4. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 304 с.
5. Сысоева, И. В. Особенности развития личности в юношеском возрасте в контексте культурно-исторической теории / И. В. Сысоева // Вестн. РГТУ. — 2012. — № 15. — С. 130—137.
6. Кишко, М. В. Внутрличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. В. Кишко ; Ур. гос. ун-т им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2003. — 206 л.
7. Тхорик, Н. С. Стратегии психической саморегуляции и выбора проблемно-решающего поведения в критических ситуациях у студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик, Е. В. Малец // Сдружество наук. Барановичи — 2018 : матер. XIV Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, Барановичи, 17 мая 2018 года : в 3 ч. / редкол.: В. В. Климук (гл. ред.) [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2018. — Ч. 2. — С. 144—146.
8. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — СПб. : Речь, 2000. — 224 с.

9. Дойч, М. Разрешение конфликтов. Конструктивные и деструктивные процессы / М. Дойч // Соц.-полит. журн. — 1997. — № 1. — С. 16—25.

10. Царёва, О. А. Влияние тревожности учащихся подросткового возраста на стратегии поведения в конфликтных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. А. Царёва ; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2007. — 187 л.

Материал поступил в редколлегию 10.04.2020.

УДК 614.253.83

Н. С. Тхорик, Е. В. Куликовская, А. В. Хомицевич

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ЛИДЕРСТВУ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье определены психологическая сущность и структура эмоционального интеллекта, склонности к лидерству; охарактеризованы социально-психологические факторы лидерства в юношеском возрасте, а также результаты выявления взаимосвязи склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте, что позволило расширить представления об изучаемом феномене, разработать методические рекомендации по развитию склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте, в том числе и у студентов помогающих профессий.

Ключевые слова: склонность к лидерству; социально-психологические факторы лидерства; юношеский возраст; эмоциональный интеллект.

N. S. Tkhorik, Ye. V. Kulikovskaya, A. V. Khomitsevich

Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP OF LEADERSHIP AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN YOUNG AGE

The article defines the psychological essence and structure: emotional intelligence, inclination to leadership, characterizes the social and psychological factors of leadership in adolescence, as well as the results of identifying the relationship between the propensity for leadership and emotional intelligence in adolescence, which made it possible to expand the understanding of the studied phenomenon, develop methodo-

logical recommendations for the development of a tendency towards leadership and emotional intelligence in adolescence, including among students of helping professions.

Key words: inclination to leadership; social and psychological factors of leadership; adolescence; emotional intellect.

Введение. Актуальность темы определяется тем, что уровень эмоционального интеллекта детерминирует характер взаимодействия людей в группе, особую важность это приобретает при взаимодействии лидера (педагога) и последователей (обучающихся) [1].

Лидеру необходимо умение направлять эмоции коллектива в нужное русло: создавать позитивную атмосферу и бороться с негативными настроениями, а также контролировать собственные эмоции, принимая во внимание эффект резонанса. Эффективность лидера зависит и от его поведенческой гибкости, т. е. способности изменять свое поведение в зависимости от ситуации. Поэтому представляется важным определить, каким образом эмоциональный интеллект влияет на лидерство, в том числе какие их структурные компоненты влияют на различные характеристики лидерства. В свою очередь, уровень эмоционального интеллекта определяет не только склонности к лидерству, но и способствует становлению личности в юношеском возрасте как субъекта собственной жизнедеятельности. Соответственно, установление взаимосвязи склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте позволит разработать методические рекомендации по развитию склонности к лидерству и эмоционального интеллекта у будущих педагогов для повышения эффективности профессиональной деятельности, а также будет способствовать развитию психологической культуры будущих специалистов [1—3].

Отметим, что изучением различных аспектов эмоционального интеллекта занимались такие зарубежные ученые, как Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Б. Басс, Дж. Гилберт, С. Заккарро, Л. Коуб, С. Мерфи и др.

В исследованиях связи эмоционального интеллекта и лидерства выделяются следующие направления: эмоциональный интеллект как условие эффективного лидерства, его взаимосвязь со стилями лидерства — диссонансное и резонансное (Д. Гоулмен); влияние эмоционального интеллекта на содержательную сторону

руководства (Д. Джордж); связь между эмоциональным интеллектом и неформальным лидерством (С. Вольф, Дж. Келлетт).

В отечественной психологии идею единства аффективных и интеллектуальных процессов, принадлежащую Л. С. Выготскому, развивали С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев. Кроме того, эмоциональный интеллект изучали: Д. В. Люсин, А. С. Петровская, И. А. Егоров, Т. П. Березовская, С. П. Деревянко и др. Не менее актуальны в контексте данной темы работы белорусских исследователей, таких как А. М. Гадилия, И. В. Сысоева, Т. Е. Яценко, Ж. В. Рзаева, Н. С. Тхорик и др. [2—7].

Данный факт подчеркивает наличие интереса исследователей к проблеме взаимосвязи склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. Однако постоянно изменяющиеся социально-экономические условия требуют поиска современных подходов к решению данной проблемы, что позволит расширить представления об изучаемом феномене, разработать методические рекомендации по развитию склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте. Целью исследования было установить взаимосвязь склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте.

Основная часть. Понятие эмоционального интеллекта выросло из понятия социального интеллекта, в силу чего они частично пересекаются. Общим для них является направленность на социальную и личностную сферы человека. Различия состоят в том, что социальный интеллект связан с познанием социальных явлений и направлен на понимание поведения других людей, а эмоциональный интеллект — с переработкой информации об эмоциональной сфере и направлен как на познание человеком других людей, так и себя самого. Поскольку показатели эмоционального и социального интеллекта взаимосвязаны с личностными особенностями, а с тестами интеллекта имеют различные корреляции (от умеренной до полного отсутствия связи), возникает вопрос, можно ли назвать эмоциональный и социальный интеллект «интеллектом». Если рассматривать их с точки зрения моделей способностей, то эмоциональный и социальный интеллект — это когнитивные способности, которые могут измеряться с помощью задач, подобных задачам, используемых в интеллектуальных тестах. В таком случае эмоциональный и социаль-

ный интеллект имеют право на существование среди других видов интеллекта [2; 3].

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать выводы, что и в западной, и в отечественной науке проводились отдельные исследования взаимосвязи аффективной и когнитивной составляющей. При этом общие тенденции таковы, что зарубежные исследователи сосредоточили свое внимание на вычленении эмоциональных компонентов интеллекта и его роли в управленческих позициях, отечественные же исследователи изучали в основном эмоциональное сопровождение мыслительной деятельности. Несмотря на разницу во взглядах авторов различных теорий, определим общее понятие «эмоциональный интеллект», в значении которого мнения исследователей совпадают. В широком смысле под эмоциональным интеллектом мы будем понимать осознание и управление своими и чужими эмоциями, что принципиально важно для успешной коммуникации и построения социальных взаимоотношений [2; 3; 5].

Кратко охарактеризуем структурные компоненты эмоционального интеллекта и их значение в процессе межличностного взаимодействия: распознавание собственных эмоций (способствует более эффективной коммуникации, так как позволяет адекватно идентифицировать, описывать, перерабатывать и в дальнейшем выражать эмоции); владение эмоциями связано с проблемой самоконтроля (адекватная эмоциональная экспрессия является важным фактором поддержания физического и психического здоровья); понимание эмоций (самопонимание носит эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер: глубина самопонимания обусловлена уровнем развития эмоциональных способностей, который, в свою очередь, обеспечивает осознание эмоций); самомотивация; осознание себя; саморегуляция; мотивация; эмпатия; социальные навыки [2—5].

Отметим, что лидерство — это искусство влияния на людей, умение вдохновить их на то, чтобы они стремились достичь нужных целей. Люди следуют за лидером потому, что он в состоянии предложить им средства для удовлетворения их потребностей, указать направление деятельности. Так, к числу наиболее часто упоминаемых лидерских характеристик относятся: доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность,

стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении задания, независимость, общительность [2; 5]. При этом уровень эмоционального интеллекта определяет характер взаимодействия людей в группе, особую важность это приобретает при взаимодействии лидера и последователей [2; 3; 8; 9].

В юношеском возрасте оформляется тяга к лидерству как особому виду деятельности, которая представляет собой стремление к реализации собственных возможностей и способностей, умение взять на себя ответственность, быть активным субъектом деятельности. В юношестве некоторая часть молодежи стремится к лидерству как предстоящей деятельности. При этом факторы, воздействующие на формирование лидерства, можно разделить на объективные и субъективные [4; 6—8].

Объективные факторы не зависят от воли и желаний личности и определяют основу стиля лидерства, которая имеет свои особенности для каждого уровня иерархии и включают в себя: факторы глобализации, исторические, политические, экономические, правовые, экологические, социокультурные, информационно-технологические и др. Субъективные факторы формирования лидеров можно разделить на блоки: первый (личностные черты лидера; представления лидера о себе самом; потребности и мотивы, влияющие на поведение; система убеждений; стиль принятия решений; стиль межличностных отношений; устойчивость к стрессу) и второй (уровень профессиональной компетентности). Особое значение среди субъективных факторов имеет эмоциональный интеллект [2; 9].

Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». В эксперименте приняли участие студенты факультета педагогики и психологии I—III курсов следующих специальностей: «Практическая психология», «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Обслуживающий труд и искусство», «Социальная педагогика», «Физическая культура», «Спортивно-профессиональная деятельность». Всего 140 человек, из них 70 юношей и 70 девушек.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: «Лидер» (Р. С. Немов); «Я — лидер» (Е. С. Фёдоров, О. В. Ерёмин, Т. А. Миронова); тест на эмоциональный интеллект Н. Холла.

По результатам методики «Лидер» у 21,7 % студентов была выявлена слабая степень выраженности лидерства, у 60 % испытуемых — средняя, у 18,3 % испытуемых — сильная. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что более половины студентов (60 % испытуемых) имеют среднюю степень выраженности лидерства. Для этих студентов характерен средний уровень развития таких лидерских качеств, как доминантность, уверенность в себе, эмоциональная уравновешенность, стрессоустойчивость, креативность, стремление к достижению, предприимчивость, ответственность, надежность в выполнении задания, независимость, общительность. Менее четверти от общего числа респондентов показали слабую (21,7 % испытуемых) и сильную (18,3 % испытуемых) степень выраженности лидерства.

Таким образом, мы можем условно разделить студентов на три группы — со слабой, средней и высокой выраженностью лидерства — и сравнивать результаты последующих тестов в соответствии с этой градацией.

С помощью методики «Я — лидер» была выявлена самооценка студентов их наиболее важных лидерских качеств: умение управлять собой; осознание цели (знаю, что хочу); умение решать проблемы; наличие творческого подхода; влияние на окружающих; знание правил организаторской работы; организаторские способности и умение работать с группой. По мнению студентов, в среднем по группе такие качества, как осознание цели, влияние на окружающих и умение работать с группой, у них развиты сильно, а управление собой, умение решать проблемы, наличие творческого подхода, знание особенностей организаторской деятельности и организаторские способности — средне. На слабое развитие каких-либо лидерских качеств, в среднем по группе указано не было. Данные результаты могут свидетельствовать о завышенной самооценке части студентов своих лидерских качеств. Особенно это касается таких качеств, как осознание цели, влияние на окружающих и умение работать с группой.

В целях изучения соотношения выраженности лидерства и самооценки лидерских качеств показатели, полученные по методике «Я — лидер», были сгруппированы в соответствии со степенью выраженностью лидерства. Таким образом, можно проследить, как студенты с разной степенью выраженности лидерства оценивают свои лидерские качества.

Анализ полученных результатов показал, что, независимо от степени выраженности лидерства, студенты свои лидерские качества оценивают как средние и высокие. Независимо от степени выраженности лидерства, развитие такого лидерского качества, как осознание цели (знаю, что хочу), студенты оценивают как высокое, а умение работать с группой — как высокое или выше среднего. Студенты со слабой степенью выраженности лидерства завышают самооценку своих лидерских качеств, особенно таких, как умение работать с группой, осознание цели, управление собой и организаторские способности. Студенты со средней степенью выраженности лидерства в основном адекватно оценивают уровень развития своих лидерских качеств, но завышают уровень развития таких качеств, как осознание цели и организаторские способности. Студенты с сильной степенью выраженности лидерства в основном адекватно оценивают уровень развития своих лидерских качеств, но занижают самооценку таких качеств, как управление собой, наличие творческого подхода и умение решать проблемы.

Таким образом, часть студентов с низкой и средней степенью выраженности лидерства склонны к переоценке некоторых своих лидерских качеств, а студенты с высокой выраженностью лидерства — к их недооценке.

По методике Н. Холла был определен уровень развития эмоционального интеллекта у студентов и его основные характеристики: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей. Было выявлено, что в целом группа тестируемых нами студентов имеет средний интегративный уровень развития эмоционального интеллекта, а также средний уровень развития таких характеристик эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность, самомотивация, эмпатия и распознавание эмоций других людей. При этом группа в целом показала низкий уровень развития только одной из исследуемых нами характеристик эмоционального интеллекта — управление собственными эмоциями. Полученные данные указывают на то, что в целом по группе большинство характеристик эмоционального интеллекта у студентов развиты в средней степени, но в то же время одно из наиболее важных качеств — управление собственными эмоциями — развито недостаточно.

Группировка полученных результатов в соответствии со степенью выраженности лидерства у студентов дала нам возможность в каждой из выделенных групп студентов — со слабой, средней и сильной степенью выраженности лидерства — выявить интегративный уровень развития эмоционального интеллекта и его основных характеристик.

На основании полученных данных мы провели сравнительный анализ интегративного и парциальных уровней развития эмоционального интеллекта. Анализ показывает, что ни одна из исследуемых групп студентов не имеет высокий интегративный уровень развития эмоционального интеллекта.

Наименее развитой характеристикой эмоционального интеллекта у всех трех групп студентов является способность к управлению своими эмоциями. Этот факт в значительной степени повлиял на отсутствие студентов с высоким уровнем развития интегративного эмоционального интеллекта среди групп с высокой и средней степенью выраженностью лидерства. Сравнительно низкий уровень развития такой важной характеристики эмоционального интеллекта, как управление своими эмоциями, по нашему мнению, в большой степени объясняется возрастными особенностями их проявления на данном этапе онтогенеза, связанными с юношеским максимализмом и эмоциональной несдержанностью. Отсутствует явная взаимосвязь между степенью выраженности лидерства и такими характеристиками эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями и эмпатия. Сумма высокого и среднего уровней развития этих характеристик примерно одинакова у всех трех групп студентов. Исходя из этого, можно предположить, что эти характеристики эмоционального интеллекта не связаны или слабо связаны с лидерскими качествами.

Студенты из групп с высокой и средней степенью выраженности лидерства значительно опережают по уровню развития студентов из группы со слабой степенью выраженности лидерства в таких показателях, как самомотивация, распознавание эмоций других людей и интегративный уровень эмоционального интеллекта. Так, высокий уровень развития самомотивации показали 27,3 % студентов с высокой и 14,0 % студентов со средней степенью выраженности лидерства, а в группе с низкой степенью вы-

раженности лидерства таких студентов не оказалось. Высокий уровень развития в умении распознавать эмоции других людей и влиять на эмоции других людей показали 18,2 % студентов с высокой степенью выраженности лидерства. Испытуемые со средней и слабой выраженностью лидерства показали примерно одинаковый результат в высоком уровне развития (8,3 и 7,7 % соответственно), однако показатель среднего уровня развития этой характеристики эмоционального интеллекта у студентов со средней выраженностью лидерства на 22,0 % выше.

Математическая обработка результатов тестирования была проведена нами посредством корреляционного анализа взаимосвязи самооценки лидерских качеств с эмоциональным интеллектом, взаимосвязи степени выраженности лидерства с эмоциональным интеллектом и взаимосвязи самооценки лидерских качеств со степенью выраженности лидерства.

Корреляционный анализ взаимосвязи самооценки лидерских качеств с эмоциональным интеллектом показал, что имеет место корреляция между самооценкой некоторых лидерских качеств и определенными характеристиками эмоционального интеллекта. Анализ полученных результатов указывает на то, что имеют место следующие виды взаимосвязей:

- самооценка лидерского качества, заключающегося в умении управлять собой, коррелирует с такими характеристиками эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, эмпатия, а также с интегративным уровнем развития эмоционального интеллекта (уровень значимости 0,05);

- самооценка умения решать проблемы коррелирует с эмпатией (уровень значимости 0,01);

- самооценка творческого подхода коррелирует с управлением своими эмоциями и интегративным уровнем развития эмоционального интеллекта (уровень значимости 0,05);

- самооценка умения влиять на окружающих коррелирует с эмоциональной осведомленностью (уровень значимости 0,01), самомотивацией (уровень значимости 0,05) и интегративным уровнем развития эмоционального интеллекта (уровень значимости 0,01);

- самооценка умения работать с группой коррелирует с эмоциональной осведомленностью, управлением своими эмоциями и интегративным уровнем развития эмоционального интеллекта (уровень значимости 0,05).

Корреляционный анализ взаимосвязи степени выраженности лидерства с эмоциональным интеллектом указывает на существование корреляции между степенью выраженности лидерства и одной из характеристик эмоционального интеллекта — самомотивацией (уровень значимости 0,01). Корреляционный анализ взаимосвязи степени выраженности лидерства с самооценкой лидерских качеств позволяет говорить о том, что отсутствует корреляция между степенью выраженности лидерства у студентов и их самооценкой своих лидерских качеств.

Заключение. Студенты из групп с высокой и средней степенью выраженности лидерства опережают в развитии эмоционального интеллекта студентов из группы со слабой степенью выраженности лидерства по таким его характеристикам, как самомотивация, распознавание эмоций других людей и интегративный уровень эмоционального интеллекта. Подтвердилась взаимосвязь между степенью выраженности лидерства и характеристиками эмоционального интеллекта, а также между самооценкой лидерских качеств и характеристиками эмоционального интеллекта.

Отметим, что результаты исследования будут полезны при подготовке студентов к осуществлению профессиональной деятельности; результаты данного исследования помогут расширить современные представления о взаимосвязи склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте, а также результаты могут быть использованы для разработки рекомендаций по развитию склонности к лидерству и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте.

Список цитируемых источников

1. Государственная программа «Образование и молодежная политика на 2016—2020 годы» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.government.by/ru/solutions/2450>. — Дата доступа: 19.01.2019.
2. *Белоконь, О. В.* Взаимосвязь эмоционального и социального интеллекта с лидерством : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Белоконь ; Рос. гос. гуманитар. ун-т (РГГУ). — М., 2008. — 168 л.
3. *Степанов, И. С.* Психологические условия формирования эмоционального интеллекта личности: на примере лиц, занимающихся управленческой деятельностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. С. Степанов ; Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск, 2010. — 192 л.

4. *Воробьева, А. Е.* Личностные и групповые факторы нравственного самоопределения молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А. Е. Воробьева ; Ин-т психологии РАН. — М., 2010. — 180 л.

5. *Гадилия, А. М.* Эмоциональный компонент в структуре профессионально-педагогической деятельности / А. М. Гадилия // Гуманитар.-экон. вестн. — 2010. — № 1. — С. 71—75.

6. *Сысоева, И. В.* Особенности развития личности в юношеском возрасте в контексте культурно-исторической теории / И. В. Сысоева // Вестн. РГГУ. — 2012. — № 15. — С. 130—137.

7. *Тхорик, Н. С.* Социально-психологические характеристики студентов-волонтеров / Н. С. Тхорик // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. в 2 ч. / ред. Н. В. Боярова. — Минск : РИВШ, 2015. — С. 198—205.

8. *Шаповаленко, И. В.* Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. — М. : Гардарики, 2005. — 349 с.

9. *Николаева, Ю. Р.* Эмоциональный интеллект как фактор эффективности руководства и лидерства / Ю. Р. Николаева // Социально-экономические проблемы инновационного развития : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Семененко. — Воронеж : Воронеж. ин-т кооперации, 2012. — С. 218—220.

Материал поступил в редколлегию 10.04.2020.

УДК 159.9.072

С. А. Филиппова

*Тульский государственный педагогический университет
имени Л. Н. Толстого, Тула, Российская Федерация*

МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Л. Н. ТОЛСТОГО

В статье представлено исследование коммуникативной компетентности как профессионально значимого качества будущего педагога. Проблема рассмотрена на выборке иностранных студентов, обучающихся в вузе по программе бакалавриата. Обозначена проблема необходимости психологического сопровождения иностранных студентов в целях преодоления состояний дезадаптации, отрицательно сказывающихся на профессиональном становлении. В частности, обна-

ружены склонность к тревожным и депрессивным состояниям, низкие показатели интеллектуальной коммуникативности, рационального поведения в конфликтах, негативные тенденции в этнокультурной идентичности.

Ключевые слова: иностранные студенты; педагогический вуз; психологическое благополучие; психологическое сопровождение; коммуникативная компетентность; этнокультурная идентичность.

S. A. Philippova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russian Federation

MONITORING OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS OF TULA STATE LEV TOLSTOY PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In article some aspects of maintenance of professional formation of foreign students of pedagogical university are considered. The states of disadaptation and psychological trouble (anxiety disorder, depression, etc.) found in students are considered. The importance of psychological maintenance and support of pupils is emphasized during receiving the higher education is pointed. The monitoring shows the need of maintenance of students caused by low indices of communicative competence and adaptation of students: low levels of mindfulness communication, of rational behavior in the conflict and negative tendencies of ethnic identity.

Key words: communicative competence; ethnic identity; foreign students; pedagogical university; psychological wellbeing.

Введение. Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого имеет почти 40-летнюю историю обучения в своих стенах зарубежных студентов. Ежегодно обучение на международном факультете проходят несколько сотен иностранных студентов. В международном сотрудничестве с университетом участвуют Азербайджан, Ангола, Антигуа и Барбуда, Армения, Афганистан, Беларусь, Боливия, Вьетнам, Египет, Замбия, Индия, Индонезия, Иордания, Ирак, Италия, Казахстан, Камерун, Киргизия, Китай, Колумбия, Конго, Кот д'Ивуар, Мадагаскар, Мозамбик, Молдова, Монголия, Мьянма, Намибия, Нигер, Пакистан, Палестина, Республика Конго, Сирия, Сомали, Таджикистан, Тунис, Туркменистан, Узбекистан, Украина, Чад, Эквадор, Экваториальная Гвинея, Эфиопия. В дополнительных образовательных программах принимают участие студенты из Финляндии, Люксембурга, Польши и Португалии, Италии, Китая, Мьянмы и Вьетнама.

Пребывание и обучение иностранных студентов в вузе сопряжено с рядом трудностей. Помимо типичных для первокурсников проблем адаптационного периода, связанных с изменением социальной ситуации, режима жизнедеятельности, иностранные студенты испытывают дополнительный стресс, связанный с языковыми затруднениями, кардинальными социально-бытовыми, культурными изменениями в их жизни. Обеспечение психологического благополучия студентов в период обучения требует ежегодного мониторинга их психоэмоционального состояния, психологической поддержки и сопровождения. Одним из условий успешной адаптации студентов-первокурсников является сформированность коммуникативной компетентности.

Основная часть. Исследование, проведенное с первокурсниками (российскими и иностранными), выявило достаточно широкий круг проблем, связанных с их психологическим благополучием. Результаты, полученные при помощи «Клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний» (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич), показали: у большинства студентов отмечаются состояния психологического неблагополучия разной степени выраженности и форм проявления. Так, для студентов характерны тревожность, невротическая депрессия, астения, истерический тип реагирования, обсессивно-фобические нарушения, вегетативные нарушения (в неклинических формах проявления). У части студентов отмечаются сочетания указанных состояний (высокие показатели по трем и более шкалам опросника). Среди субъективных оценок причин указанных состояний студентами отмечаются: адаптационный период в вузе, трудные жизненные ситуации, изменения состояния здоровья, обусловленные нарушением режима сна и питания, учебными нагрузками и пр. Опросы и беседы показали, что изменение жизненной ситуации, режима дня, места жительства и бытовых привычек, изменение требований к учебной деятельности влекут за собой повышение уровня стресса, что, в свою очередь, негативно сказывается на состоянии здоровья и психологическом благополучии учащихся.

Помимо указанных стрессогенных факторов, иностранные студенты указали на влияние смены климата, культурного контекста, отсутствие привычного ближайшего окружения, психологи-

ческий дискомфорт в связи с необходимостью постоянного общения на иностранном языке. Стоит подчеркнуть, что трудности адаптационного периода, ограниченные во времени у российских студентов, для иностранных студентов носят более длительный характер и влияют на показатели психологического благополучия на протяжении всего периода обучения.

Для иностранных студентов, проживающих на локально ограниченной территории в многонациональном студенческом общении, актуальной потребностью является проявление толерантности и коммуникативной компетентности. В противном случае взаимодействие представителей разных культур чревато конфликтами.

Коммуникативная компетентность представляет собой результат сформированной системы знаний, навыков, умений, качеств, являющихся характеристикой социально зрелой, сформированной личности; владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии.

В условиях глобализации и интеграции, характерных в том числе и для образовательной среды, толерантность и коммуникативная компетентность становятся профессионально значимыми качествами, необходимыми будущему педагогу для успешного осуществления профессиональной деятельности. Универсальной компетенцией, формируемой в ходе освоения программ бакалавриата, является «способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этническом и философском контекстах» [1, с. 8].

Нами был проведен мониторинг коммуникативной компетентности и этнической идентичности иностранных студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого, в котором приняли участие 10 учащихся из Узбекистана, Португалии, Вьетнама, Ирана, Йемена, Туркменистана (студенты старших курсов).

Были использованы «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов),

«Самооценка рационального поведения в конфликте» (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), «Диагностика психолого-педагогической характеристики малой учебной группы» (шкала «Интеллектуальная коммуникативность») (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), «Типы этнической идентичности» (У. Солдатова, С. В. Рыжова).

Целью мониторинга являлась оценка сформированности общекультурной компетенции, обеспечивающей бесконфликтную и эффективную коммуникацию в многонациональном коллективе.

Результаты исследования по методике «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» показали, что большинство студентов (7 из 10) экспериментальной группы демонстрируют высокий уровень устойчивости к конфликтам. У двоих студентов обнаружен средний уровень конфликтоустойчивости, у одного студента — низкий. Таким образом, по критерию конфликтоустойчивости экспериментальную группу можно назвать в целом благополучной.

Результаты исследования по методике «Самооценка рационального поведения в конфликте» говорят о том, что большинство студентов (6 из 10) демонстрируют низкий уровень развития навыков рационального поведения в конфликтах. Таким образом, по критерию рационального поведения в конфликте выборку в целом нельзя назвать благополучной.

Целью исследования по методике «Диагностика психолого-педагогической характеристики малой учебной группы» являлась оценка интеллектуальной коммуникативности — социально-психологического феномена взаимодействия внутри малых групп. Данный параметр характеризует особенности межличностного восприятия и способность участников группы ко взаимопониманию в процессе взаимодействия и общения.

Полученные данные говорят о том, что большинство студентов (6 из 10) демонстрируют низкий уровень интеллектуальной коммуникативности. У трех студентов обнаружен средний уровень интеллектуальной коммуникативности, у одного студента — высокий. Сводная характеристика исследуемых параметров отражена на рисунке 1.

Целью исследования типов этнической идентичности являлась характеристика этнического самосознания студентов и его трансформаций в условиях межэтнической напряженности.

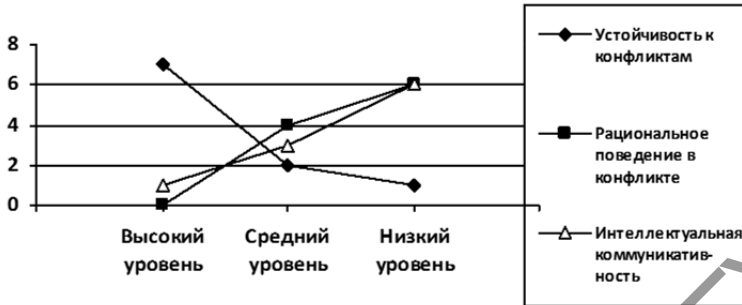


Рисунок 1 — Соотношение показателей коммуникативной компетентности в экспериментальной группе

Степень этнической толерантности оценивается в зависимости от степени выраженности «негативизма» в отношении собственной и других этнических групп, порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение, выраженности агрессивных и враждебных реакций в отношении других этнических групп. «Нормальный» тип этноидентичности характеризуется высокой степенью уважения к своей культуре и языку, уважением, интересом и открытостью другим культурам, готовностью к проявлению психологической гибкости в решении этнокультурных разногласий. По данной методике были получены результаты, представленные в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Соотношение типов этнической идентичности в экспериментальной группе

Тип идентичности	Средний суммарный балл по шкале (max 20)	Ранг
Этнонигилизм	7	4
Этническая индифферентность	16	1
Норма (позитивная этническая идентичность)	14	2
Этноэгоизм	6	5
Этноизоляционизм	8	3
Этнофанатизм	6	5

Полученные по методике данные свидетельствуют о наличии трех тенденций:

- достаточно высокой выраженности нормальных проявлений этноидентичности в экспериментальной группе;
- достаточно высокой выраженности тенденции уклонения от признания значимости роли этнических факторов во взаимодействии с окружающими;
- негативных тенденций, проявляющихся в обесценивании как собственной, так и других культур.

Заключение. Результаты исследования позволили сделать вывод, что студенты в целом проявляют высокий уровень конфликтоустойчивости, редко прибегают к открытой конфронтации в решении разногласий; для части студентов характерно наличие частично сформированных умений рационального поведения в конфликтах; большинство студентов демонстрирует достаточно высокие показатели уважения к своей и другим культурам. Таким образом, значительная часть студентов демонстрируют избегающие стратегии во взаимодействии с окружающими, что проявляется и в избегании конфликтов, и в склонности не придавать значения этнокультурным различиям.

Проведенный мониторинг позволил обнаружить ряд проблемных зон в развитии коммуникативной компетентности иностранных студентов, которые проявляются в выраженной у большинства неспособности рационального поведения в конфликте, а также затруднениях в глубокой, содержательной коммуникации, понимании партнера по взаимодействию, обусловленной, очевидно, наличием языкового барьера.

Данные показатели позволяют говорить о низкой адаптированности части студентов, несмотря на длительный период пребывания в российском вузе, а также о наличии у определенной части студентов черт, препятствующих качественному выполнению профессиональных функций в будущем.

Имея в виду также повышение тревожности, депрессивности и прочих негативных психических состояний, характерных для адаптационного периода в вузе, можно предположить наличие у части иностранных студентов потребности в периодической психолого-педагогической помощи и поддержке, позволяющей компенсировать недостающие навыки и повысить показатели адаптированности и социально-психологического благополучия.

Список цитируемых источников

1. Образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) от 22.02.2018 г. — С. 6. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://www.tsput.ru/sveden/eduStandarts/doc/44.03.01 %20Pedagogicheskoe %20obrazovanie3++.pdf](https://www.tsput.ru/sveden/eduStandarts/doc/44.03.01%20Pedagogicheskoe%20obrazovanie3++.pdf) . — Дата доступа: 15.01.2021.

Материал поступил в редколлегию 15.01.2020.

УДК 159.9.07

Т. Н. Филютина, Л. В. Цариненко

*Шадринский государственный педагогический университет
Шадринск, Российская Федерация*

КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

В статье представлен теоретический обзор проблемы развития межличностных отношений у подростков 6—7 классов с нарушением зрения. Представлено экспериментальное исследование межличностных отношений и этапы констатирующего, формирующего и сравнительного экспериментов. Экспериментально выявлены особенности межличностных отношений подростков и разработана эффективная программа их коррекции. Используются такие эффективные методы коррекции, как игра, метод проблемных ситуаций, социальной терапии, статусной терапии, психогимнастики и т. д. Доказана необходимость дифференцированного подхода в формулировке задач коррекции для каждой конкретной выборки испытуемых.

Ключевые слова: коррекция; межличностные отношения; обучающиеся с нарушением зрения.

T. N. Filyutina, L. V. Tsarinenko

Shadrin State Teachers' University, Shadrinsk, Russian Federation

CORRECTION INTER-PERSONAL RELATIONSHIP AT

The article presents a theoretical overview of the problem of interpersonal development in adolescents 6—7 grades with visual impairment. An experimental study of interpersonal relations and the stages of an ascertaining, formative and comparative

© Филютина Т. Н., Цариненко Л. В., 2021

experiment are presented. Experimentally identified features of interpersonal relationships of adolescents and developed an effective program to correct them. Effective methods of correction, such as play, problem situations, social therapy, status therapy, psychogymnastics, etc. were used. The need for a differentiated approach in the formulation of correction tasks for each specific sample of subjects has been proven.

Key words: correction; interpersonal relationships; learning with visual impairment.

Введение. В межличностных отношениях, природа которых достаточно сложна в любых общностях, проявляются как сугубо индивидуальные качества личности — ее эмоциональные и волевые свойства, интеллектуальные возможности, так и усвоенные личностью нормы и ценности общества. В системе межличностных отношений человек реализует себя, отдавая обществу воспринятое в нем. Вступая в самые разнообразные по форме, содержанию, структуре межличностные отношения, человек проявляет себя как личность и может оценить себя в системе отношений с другими. Вместе с тем огромное количество современных детей и подростков воспринимают ситуации межличностного общения как напряженные, стрессовые, трудные, требующие серьезных усилий и копинг-навыков; у многих возникает страх установления близких отношений, потребность максимально сократить непосредственные коммуникативные контакты, компенсировать их интернет-общением, игровой активностью, аддиктивным поведением и т. д.

В полной мере вышесказанное относится и к детям с нарушениями развития, проблемы которых сегодня привлекают внимание все большего количества различных специалистов. И это не удивительно: в последнее время в практике общеобразовательных учреждений все чаще встречаются дети с различными отклонениями в развитии, в том числе дети со зрительной патологией. Согласно данным исследований в коррекционной педагогике и психологии, в частности, исследований К. В. Толмачевой и Э. В. Ивановой, в настоящее время в мире живут около 180 миллионов детей с нарушениями зрения [1].

Нарушение зрения обуславливает нарушения зрительного восприятия, становление которого неотделимо от познания мира, овладения речью, трудовыми навыками. В этой связи полная или частичная утрата зрения являются одним из наиболее тяжелых видов нарушения здоровья, приводящих к социальному дефекту, социаль-

ной недостаточности. Различные отклонения в эмоциональной сфере, в частности, эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, страхи, тревожность, у этих детей и подростков также приводят к осложнению процесса их социализации, затрудняют вхождение в мир культуры межличностных отношений.

В сложившихся условиях актуальность разработки способов преодоления трудностей, связанных с наличием у ребенка дефекта, воспитания полноценной, гармонично развивающейся личности и раскрытия ее потенциальных возможностей, не вызывает сомнений.

В Федеральном государственном стандарте специального образования и в Федеральном государственном стандарте основного общего образования прописаны образовательные области, целевые ориентиры, условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей. Они предполагают развитие коммуникативных способностей, формирование умения взаимодействовать со сверстниками и создание условий для позитивных, доброжелательных отношений между детьми, имеющими различные (в том числе ограниченные) возможности здоровья.

В настоящее время в системе образовательной политики многих стран приоритетным является инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Такое образование обеспечивает равные возможности для полноценного развития каждого ребенка. Оно предполагает наличие взаимоотношений между детьми с особенностями в развитии и детьми с нормативным развитием. В этой связи очевидно, что межличностные отношения имеют весомое значение для развития ребенка. Система взаимоотношений определяет характер переживаний, особенности восприятия действительности и поведения.

Положения современной специальной педагогики и психологии представлены в трудах Т. А. Власовой, Л. С. Выготского, В. И. Лубовского и др.; принципы диагностики и коррекции отражены в работах Л. С. Выготского, В. И. Лубовского, Л. М. Шипицыной и др.

Своеобразие межличностных отношений детей с нарушениями зрения отражено в работах Г. В. Григорьевой, Л. М. Зальцман, Л. И. Солнцевой и др.

Вместе с тем, несмотря на разработанные Л. С. Выготским еще в 30-х годах прошлого века методологические основы анализа аномального развития, исследования по данной проблеме проводились в основном в плане изучения отдельных психических процессов и функций у детей с нарушениями в развитии [3]. На сегодня остаются неразрешенными многие теоретико-методологические и практические проблемы, в частности, проблема коррекции межличностных отношений подростков с нарушением зрения представлена крайне односторонне. Исследования данной проблемы единичны и носят разрозненный характер, что также свидетельствует об актуальности темы исследования.

Основываясь на анализе исследований по изучаемой проблеме, было установлено противоречие между потребностью в коррекции межличностных отношений у подростков с нарушением зрения, необходимостью выявления психолого-педагогических условий их развития и недостаточной разработанностью этой проблемы в психолого-педагогической теории и практике.

Таким образом, методологической основой нашей работы выступили следующие положения:

- теоретические положения Я. Л. Коломинского [2];
- о развитии и формировании личности в процессе общения и совместной деятельности;
- системно-структурный подход к развитию личности Б. Г. Ананьева [4], А. А. Бодалева [1];
- концепция генезиса общения М. И. Лисиной [3];
- ведущие исследования и идеи Л. И. Плаксиной [5; 6], Л. И. Солнцевой [7] о социальных аспектах жизнедеятельности подростков с нарушениями зрения;
- гуманистические идеи о необходимости создания в обществе благоприятных условий для развития и реализации инвалидами, в том числе инвалидами по зрению, их способностей во всех доступных им областях социальной практики (В. П. Гудонис [8], В. З. Кантор [9], В. В. Лебединский [10], Н. Н. Малофеев [11]).

Основная часть. В настоящее время единого мнения по вопросу сущности межличностных отношений среди психологов нет. В качестве базового определения мы взяли следующее: меж-

личностные отношения — это система установок, ориентаций, стереотипов и ожиданий членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей и через которые они воспринимают друг друга.

Зрительные нарушения вызывают у детей и подростков значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужают общественные контакты, ограничивают их ориентировку, возможность заниматься многими видами деятельности, что оказывает влияние и на характер межличностных отношений. Несмотря на то, что подростки с нормальным развитием и подростки с нарушениями зрения проходят через сходные возрастные этапы психического развития и формирования межличностных отношений со сверстниками, тем не менее подростки с нарушениями зрения отличаются меньшей контактностью и желанием иметь положительные межличностные отношения, меньшей заинтересованностью в построении межличностных отношений со сверстниками, низкими показателями сплоченности группы, высокими показателями по подчиненному типу межличностных отношений.

Особенности межличностных отношений подростков с нарушениями зрения диктуют необходимость коррекционной работы по оптимизации межличностных отношений. Основными методами такой работы являются игра, метод социометрии, методы наблюдения и беседы, статусной и социальной терапии, метод проблемных ситуаций, а также методы арт-терапии. Для нашего исследования наиболее целесообразны методы социальной и статусной терапии, а также психогимнастика. При активной воспитательной и реабилитационной работе в сфере межличностных отношений лица с нарушениями зрения могут занимать высокий социометрический статус и иметь широкий круг общения.

Эмпирическое исследование было организовано и проведено на базе государственного казенного образовательного учреждения «Шадринская специальная (коррекционная) школа-интернат № 12». В исследовании приняли участие 35 слабовидящих учащихся 6—7-х классов в возрасте 12—13 лет. В 6 «А» классе — 11 учащихся (3 мальчика и 8 девочек), в 6 «Б» классе — 10 учащихся (6 мальчиков и 4 девочки), в 7 «А» классе — 8 учащихся

(4 мальчика и 4 девочки), в 7 «Б» классе — 6 учащихся (4 мальчика и 2 девочки).

Из числа принявших участие в исследовании подростков 20 учащихся имеют собственно слабовидение (миопия — 10 подростков, гиперметропия — 6, астигматизм — 4 человека) и 15 учащихся — слабовидение, отягощенное такими нарушениями зрительного анализатора, как нистагм (5 человек), пигментная дистрофия (дегенерация сетчатки) (4 человека), атрофия зрительного нерва (2 человека), амблиопия (4 человека).

Цель эмпирического исследования заключалась в диагностике и выявлении эффективности комплекса занятий, которые направлены на оптимизацию межличностных отношений подростков с нарушением зрения.

Задачи исследования заключались в следующем:

1) подобрать методики исследования характера межличностных отношений подростков с нарушениями зрения;

2) выявить особенности межличностных отношений среди испытуемых;

3) разработать программу формирующего эксперимента по психологической коррекции межличностных отношений подростков с нарушениями зрения;

4) выявить эффективность психологической коррекции межличностных отношений у подростков с нарушением зрения.

Исследование проходило в три этапа в период с 12.11.2018 по 22.12.2018:

1) на констатирующем этапе исследования (с 12 по 15 ноября) был выявлен характер межличностных отношений у испытуемых подростков с нарушениями зрения;

2) формирующий этап исследования (16 ноября по 18 декабря) был посвящен разработке и реализации комплекса коррекционно-развивающих занятий, направленных на психологическую коррекцию межличностных отношений подростков с нарушениями зрения;

3) на третьем (сравнительном) этапе исследования (с 19 по 22 декабря) в целях выявления эффективности проведенного комплекса коррекционно-развивающих занятий как средства психологической коррекции межличностных отношений проведено повторное тестирование испытуемых подростков по первоначальным методикам.

В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики:

– исследования межличностных взаимоотношений методом социометрии (Я. Л. Коломинский), цель которой состоит в определении социометрического статуса подростка в группе, его отношения к другим подросткам;

– «Изучение психологической атмосферы в классе с помощью карты-схемы» (Л. В. Скугарская), цель которой заключается в изучении преобладающего эмоционального состояния в классе, отмеченного за небольшой отрезок времени;

– методика «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» (К. Сишор), цель которой состоит в диагностике групповой сплоченности класса [12].

Все использованные в исследовании методики являются стандартизированными психологическими тестами, имеют четкий алгоритм проведения и интерпретации и направлены на измерение параметров, заданных задачами данного исследования.

Далее рассмотрим и проанализируем полученные данные исследования. Так, по методике Я. Л. Коломинского нами были получены достаточно интересные результаты (таблица 1). Из таблицы видны различия в распределении подростков из разных классов по статусным категориям: если в 6-х классах преобладают подростки, отнесенные к категории «оттесненные», то в 7-х классах — «предпочитаемые».

Т а б л и ц а 1 — Анализ межличностных взаимоотношений испытуемых подростков методом социометрии по классам, %

Выборка	Статусы			
	«Лидеры»	«Предпочитаемые»	«Оттесненные»	«Изолированные»
6 «А» класс	9,1	9,1	54,5	27,3
6 «Б» класс	10,0	30,0	60,0	0,0
7 «А» класс	25,0	75,0	0,0	0,0
7 «Б» класс	33,3	66,7	0,0	0,0

«Предпочитаемые» подростки характеризуются хорошей приспособляемостью к окружающим условиям и конформным поведением; их взаимоотношения строятся в соответствии с правилами поведения в коллективе. Подростки, отнесенные к статусной категории «оттесненные», осторожны в общении, самолюбивы, редко делятся чем-либо с одноклассниками, уклоняются от совместных форм деятельности. Можно сказать, что к своей группе относятся нейтрально, предпочитают оставаться одни, ограничиваются в контактах; при этом в деловых отношениях они наиболее склонны к независимой позиции, имеют устойчивое собственное мнение и демонстрируют независимое поведение по отношению к коллективу. При этом только в 6 «А» классе выявлены подростки с IV статусной категорией «изолированные», которые характеризуются как люди в основном безынициативные, тихие, не умеющие отстаивать своего мнения, свою точку зрения, что свидетельствует о необходимости проведения с ними коррекционной работы, направленной на нормализацию межличностных отношений.

Кроме того, данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что в I статусной категории «лидеры» больше всего оказалось подростков-семиклассников — они энергичны, легко вступают в контакт с одноклассниками, обладают достаточно большим влиянием на них; зачастую демонстрируют тенденцию зависимого поведения и избегания «борьбы», стараются избежать конфликтов, соблюдают нейтралитет, склонны к принятию ценностей и норм группы, благодаря чему и становятся деловыми лидерами.

Далее рассмотрим полученные результаты исследования при помощи методики «Изучение психологической атмосферы в классе с помощью карты-схемы» (Л. В. Скугарская). Так, нами было установлено, что только в 6 «А» подростки охарактеризовали сложившуюся в классе психологическую атмосферу в отрицательных значениях, отмечая преобладающее в группе настроение подавленности и пессимизма, стремление обособиться друг от друга, а также отрицательное отношение одноклассников к тесному общению, отказ от участия в совместных делах.

Наиболее позитивные характеристики были даны учащимися 7 «А» класса, которые особо отметили присущие одноклассникам доброжелательность во взаимоотношениях, взаимное расположе-

ние, а также то, что одноклассникам нравится бывать вместе, участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время. Успехи или неудачи отдельных учащихся вызывают соревнование, сопереживание и искреннее участие всех.

В 6 «Б» и 7 «Б» классах подростки оценивали сложившуюся в их группах психологическую атмосферу средними значениями, отражающими уровень благополучия.

В целом преобладающая психологическая атмосфера в 6 «А» классе характеризуется одобрением и поддержкой друг друга; упреки и критика высказываются членами коллектива с добрыми побуждениями. Однако только в этом классе зафиксированы показатели, свидетельствующие о сложившейся негативной психологической атмосфере в коллективе. Это говорит о том, что в классе зачастую наблюдается настроение подавленности и пессимизма, стремление обособиться от других классов. Одноклассники проявляют отрицательное отношение к тесному общению, отказываются от участия в совместных делах. Успехи и неудачи оставляют равнодушными, а иногда вызывают зависть и злорадство.

Преобладающая психологическая атмосфера в 6 «Б» и 7 «А» классах достаточно благоприятная. Учащиеся с уважением относятся к мнению друг друга.

В 7 «Б» классе психологическая атмосфера также благоприятная. В классе преобладает бодрый и жизнерадостный тон. Одноклассникам нравится бывать вместе, участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время. Успехи или неудачи отдельных учащихся вызывают соревнование, сопереживание и искреннее участие всех.

Данные, которые мы получили, используя методику «Определение индекса групповой сплоченности Сишора» (К. Сишор), представлены на рисунке 1, из которого видно, что в 6 «Б» и 7 «А» уровень групповой сплоченности выше среднего, а в 7 «Б» — высокий. Однако в 6 «А» классе мы наблюдаем низкий уровень, что говорит о том, что учащиеся этого класса разобщены, имеются лишь отдельные лидеры, подавляющие личности остальных, коллективные дела проводятся от случая к случаю и не оказывают значительного влияния как на учащихся данного класса, так и на окружающих.

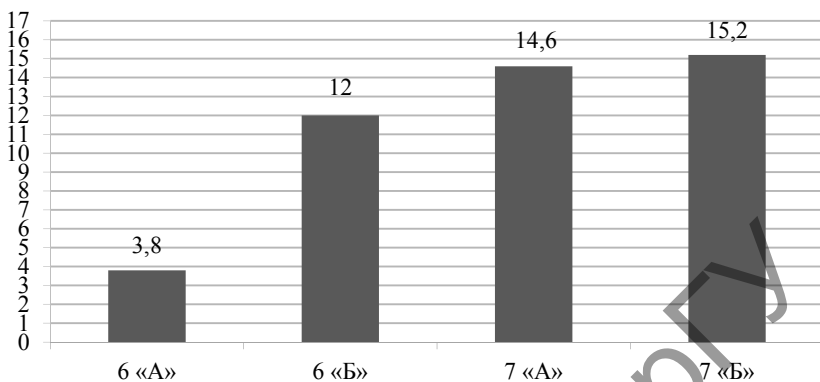


Рисунок 1 — Средние значения показателей групповой сплоченности, полученные в ходе тестирования испытуемых учащихся 6–7-х классов (методика К. Сизор)

Таким образом, в ходе проведения констатирующего этапа исследования мы выявили следующие особенности межличностных отношений подростков с нарушениями зрения по каждому классу:

- в 6 «А» классе преобладают подростки с неблагоприятными III и IV статусными категориями, лидер один; сложившаяся психологическая атмосфера негативная; уровень групповой сплоченности низкий;

- в 6 «Б» классе большинство подростков имеют неблагоприятные статусные категории, но учащихся с наиболее неблагоприятной IV категорией не выявлено, лидер один; сложившаяся психологическая атмосфера в целом позитивная; уровень групповой сплоченности выше среднего;

- в 7 «А» классе неблагоприятных статусов не выявлено, большинство подростков имеют благоприятную II статусную категорию, остальные — I статусную категорию; сложившаяся психологическая атмосфера в целом позитивная; уровень групповой сплоченности выше среднего;

- в 7 «Б» классе неблагоприятных статусов не выявлено; подростки имеют благоприятные I и II статусные категории; сложившаяся психологическая атмосфера наиболее позитивная; уровень групповой сплоченности высокий.

Полученные данные указывают на необходимость разработки и проведения дифференцированной комплексной психокоррекционной работы по формированию положительных межличностных отношений. Задачи коррекционной работы по каждому классу представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2 — Задачи дифференцированной коррекционной работы по нормализации межличностных отношений подростков с нарушениями зрения

Класс	Задачи коррекции
6 «А»	Откорректировать неблагоприятные статусы «оттесненных» и «изолированных» подростков; устранить причины неблагоприятной психологической атмосферы в классе; повысить коэффициент сплоченности коллектива
6 «Б»	Откорректировать неблагоприятные статусы «оттесненных» подростков; повысить коэффициент сплоченности коллектива
7 «А»	Повысить коэффициент сплоченности коллектива
7 «Б»	Необходимость коррекции межличностных отношений отсутствует

На формирующем этапе эксперимента мы проводили работу с учащимися 6 «А» класса, поскольку показатели статусности подростков неблагоприятные и коэффициент сплоченности коллектива низкий.

Цели коррекционной работы: снятие напряжения, выработка у подростков с нарушениями зрения уверенности в своих силах, повышение уровня самооценки и навыков самоконтроля, развитие коммуникативного взаимодействия с социальным окружением, обучение конструктивному общению, формирование адекватного эмоционального реагирования в различных ситуациях, повышение коэффициента сплоченности коллектива.

Для достижения цели коррекционной работы мы проводили работу с учащимися 6 «А» класса по следующим направлениям:

- коррекция уровня самооценки, уверенности в себе и тревожности подростков с нарушением зрения;
- формирование основ коммуникативной культуры и толерантных отношений подростков друг к другу;

– повышение сплоченности коллектива и формирование у подростков с нарушением зрения умения разрешать конфликтные ситуации.

Участники программы: подростки в возрасте 12—13 лет. Форма проведения: групповая. Структура: программа психокоррекционных занятий состоит из 20 практических занятий, из них 10 фронтальных, 5 индивидуальных и 6 занятий с изолированными подростками.

Каждое из занятий включает в себя информационный блок и тренинговые упражнения. Занятия проводились по 2 раза в неделю после уроков, что не нарушало учебного процесса. Занятия проводились в строго назначенные время и день, что значительно упрощало работу, после каждого занятия проводилась обратная связь. Ребята активно участвовали как в выполнении заданий, так и в обсуждении самого занятия.

Психокоррекционные занятия были подобраны с учетом следующих принципов взаимодействия в системе «ребенок — педагог (психолог)»:

1. Наставничество. Его суть состоит в том, что в центре находятся интересы детей. Действия педагога-психолога в этом случае не расцениваются детьми как прямое вмешательство в их жизнь. Оно направлено на то, чтобы привлечь и заинтересовать всех детей общим делом, поддерживать этот интерес и дать детям пережить результаты своих усилий и творчества.

2. Партнерство. При реализации этого принципа педагог-психолог воспринимается детьми не только как организатор деятельности, но и как такой же участник. Суть этого принципа состоит в обеспечении совместной деятельностью, особенно игровой, относительного равенства психолога и ребенка.

3. Сотрудничество. В центре этого принципа лежит взаимодействие субъектов обучения и воспитания — «педагог-ребенок». Подразумевается, что педагог-психолог безоговорочно должен принимать ребенка как личность и индивидуальность, признавать его права и свободы, понимать его проблемы и вместе с ним участвовать в их преодолении.

4. Сотворчество. Это высшая форма сотрудничества, при которой выстраивается некоторый баланс деловых и межлич-

ностных отношений педагога-психолога и детей. Главным является возникновение отношений сопричастности к общим жизненным ценностям.

5. Реализация во взаимоотношениях с детьми личностно ориентированного подхода. Центральное место занимает создание для детей с нарушениями зрения таких условий, которые побуждали бы их вступить в позитивные отношения с педагогом-психологом и сориентировать интересы. Это позволяет выявить трудности и их причины, найти пути преодоления, учитывая при этом актуальные и потенциальные зоны развития данной категории детей.

6. Соблюдение принципа единства диагностики и коррекции. Главное при реализации этого принципа — это то, что психокоррекционная работа должна проводиться исходя из результатов диагностики межличностных отношений детей с нарушениями зрения. В результате проведения диагностики и в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей детей определяется уровень развития знаний, умений и навыков, личностных и межличностных связей.

7. Соотношение форм и методов психокоррекционной работы с актуальным развитием детей, их особенностями, как возрастными, так и индивидуальными [14; 15].

Основные методы психокоррекционной работы по оптимизации межличностных отношений представлены в таблице 3.

Анализируя полученные данные констатирующего и сравнительного этапа исследования уровня развития межличностных отношений, мы приходим к следующим выводам:

- в 6 «А» классе на 18,2 % вырос процент детей с благоприятными статусными категориями и, соответственно, на 18,2 % понизился процент детей с неблагоприятными категориями;

- психологическая атмосфера в коллективе 6 «А» класса улучшилась по следующим показателям: общий психологический фон, конфликтность, стремление к совместному труду, сотрудничество, общение, группировки, стремление к обособленности, поддержка;

- коэффициент сплоченности 6 «А» класса повысился на 8,2 %.

Т а б л и ц а 3 — Характеристика основных методов психокоррекционной работы по оптимизации межличностных отношений

Метод	Характеристика метода
Игра (игры-комплемнты; игры, направленные на переживание общих эмоций; когнитивные игры; игры-присоединения; игры по правилам; сюжетно-ролевые игры)	<p>В игре развиваются эмоциональная и коммуникативная сферы дошкольника. Также игра помогает преодолеть негативные эмоциональные состояния и нарушения поведения. В психокоррекционной работе игровой метод осуществляет как терапевтическую, так и обучающую функции. В рамках психологической коррекции игры и игровые упражнения будут направлены на:</p> <ul style="list-style-type: none"> – развитие эмоционально-волевой сферы ребенка и качеств его личности; – формирование умения понимать разнообразные эмоциональные состояния, в основе которых лежит восприятие невербальных стимулов (пластика, мимика и т. д.); – развитие умения создавать выразительный образ с использованием невербальных средств; – развитие коммуникативных навыков и умения конструктивно общаться
Метод проблемных ситуаций	<p>Универсальный метод, позволяющий использовать его как в диагностике, так и в обучении. Его использование может предоставить довольно полную информацию о специфических особенностях поведения ребенка, а также позволяет выявить психологические причины какого-либо поведения, которое будет направлено в сторону сверстника. Используя этот метод, есть возможность создать ситуации, в которых ребенку будет необходимо решить социально важные проблемы</p>
Метод социальной терапии	<p>Используется на основании социального принятия, признания, одобрения и другой положительной оценки ребенка, как взрослым, так и детским социально значимым окружением. При помощи этого метода решаются профилактические и коррекционные задачи отклонений в развитии личности детей с нарушениями зрения, которые обусловлены депривацией потребности в социальном принятии. Данный метод обеспечивает удовлетворение ребенка в социальном принятии и развитии правильных способов взаимодействия с другими детьми, имеющими низкий уровень коммуникативных качеств</p>

Метод	Характеристика метода
Метод статусной терапии	Способствует отрегулировать положение ребенка в группе; позволяет целенаправленно управлять его относительной успешностью в игровой, познавательной, бытовой и трудовой деятельности
Психогимнастика	Позволяет участникам группы общаться без слов. В основе метода лежит использование в качестве главного средства коммуникации в группе двигательной активности. Позволяет решать следующие задачи групповой коррекции: установление контакта, отработка обратных связей. Двигательная активность при использовании метода психогимнастики имеет релаксационный характер, что позволяет избавиться от эмоционального напряжения или чрезмерного напряжения после подвижной игры
Изотерапия	Создает благоприятные условия для улучшения навыков общения, оказывает влияние на понимание ребенком своих переживаний, помогает развить способность к саморегуляции, формировать позитивную «я—концепцию» ребенка, а также уверенность в себе с помощью социального принятия другими
Сказкотерапия	Помогает ребенку идентифицировать себя с героями литературного произведения. За счет сопереживания героям у ребенка появляется возможность для выражения множества собственных чувств. В образной форме сказки предлагают обучающие ситуации, в которых ребенок видит и осознает новые роли и способы действия. Коррекционное воздействие метода проявляется в том, что у ребенка снижается уровень тревожности и агрессивности, развивается умение преодолевать трудности и страхи, педагогу этот метод позволяет выявлять и поддерживать творческие способности, формировать у ребенка навыки конструктивного выражения эмоций
Танцевальная терапия	Наиболее эффективен при работе с детьми, которые имеют нарушения в эмоциональной сфере, а также нарушения межличностного взаимодействия и общения. Его ценность состоит в том, что он развивает понимание собственного тела и создает его положительный образ. Также этот метод позволяет развивать навыки невербального общения, исследовать собственные чувства и приобретать групповой опыт взаимодействия

Заключение. Проведенное нами исследование позволяет констатировать, что педагогам и специалистам, работающим с подростками с нарушениями зрения, следует обращать больше внимания на практике проведения занятий, игр, упражнений, которые будут направлены на развитие навыков коммуникации, кроме этого, на развитие эмоционально-волевой сферы подростков. Опытным путем доказано, что специально организованные занятия дают положительную динамику, у подростков улучшаются показатели развития коммуникативных качеств, формируются навыки вербального и невербального общения. Подростки более эмоционально включаются в совместные игры и действия со сверстниками, учатся сопереживать, помогать, возрастает их потребность в общении и становится все продолжительнее. Все эти умения и навыки определяют благополучные межличностные отношения.

Список цитируемых источников

1. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 1. — 230 с.
2. *Коломинский, Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. — Минск : ТетраСистемс, 2001. — 432 с.
3. *Лисина, М. И.* Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб. : Питер, 2009. — 320 с.
4. *Ананьев, Б. Г.* Человек как общая проблема современной науки : сб. тр. / Б. Г. Ананьев // Вестн. ЛГУ. — 1957. — № 11. — С. 90—101.
5. *Лубовский, В. И.* Специальная психология : учеб. пособие / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. — М. : ЛОГОМАГ, 2013. — 472 с.
6. *Плаксина, Л. И.* Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. — М. : РАОИКП, 1999. — 320 с.
7. *Солнцева, Л. И.* Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — М. : Полиграф сервис, 2000. — 250 с.
8. *Гудонис, В. П.* Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушенным зрением / В. П. Гудонис. — М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1998. — 284 с.
9. *Кантор, В. З.* Педагогическая реабилитация инвалидов по зрению как специфическая педагогическая деятельность / В. З. Кантор // Дефектология. — 2003. — № 5. — С. 12—17.
10. *Лебединский, В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. — М. : Академия, 2011. — 144 с.
11. *Малофеев, Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа / Н. Н. Малофеев. — М. : Просвещение, 2009. — 319 с.

12. Диагностика межличностных отношений подростков и старшекласников : метод. рекомендации / Л. В. Сгурская [и др.]. — Калининград : Изд-во КГУ, 2003. — 44 с.

13. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб. : Питер, 2009. — 320 с.

14. Толмачева, К. В. Особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения / К. В. Толмачева, Э. В. Иванова // Современ. тенденции развития науки и технологий. — 2015. — № 6—10. — С. 133—135.

15. Трофимова, Н. М. Основы специальной педагогики и психологии : учеб. пособие / Н. М. Трофимова, С. П. Дуванова. — СПб. : Питер, 2010. — 304 с.

Материал поступил в редколлегию 04.04.2020.

УДК 159.9

Ю. И. Фролова, Н. З. Кайгородова

Алтайский государственный университет, Барнаул, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ СКЛОННОСТИ К НЕХИМИЧЕСКИМ ВИДАМ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье представлены результаты оценки особенностей субъектности школьников подросткового и раннего юношеского возраста с различной степенью склонности к компьютерной зависимости, спортивному и музыкальному фанатизму. С позиций культурно-исторической теории субъектности рассматривалась как устойчивая интегральная личностная характеристика, состоящая из пяти ключевых взаимосвязанных компонентов: ответственности, свободы (личной автономии), общей рефлексии, рефлексии выбора, контроля. Склонность к зависимому поведению определялась с помощью методики «Склонность к зависимому поведению» В. Д. Менделевича. Для исследования уровня субъектности и её компонентов была использована методика «Субъектность» М. В. Исакова. Полученные в ходе настоящего исследования результаты свидетельствуют о взаимосвязи уровня развития субъектности и её компонентов со склонностью к нехимическим видам зависимости разного генеза. При этом чем ниже уровень развития субъектности, тем сильнее выражена склонность к зависимому поведению в подростковом возрасте.

Ключевые слова: аддиктивное, или зависимое, поведение; компоненты субъектности; контроль; общая рефлексия; ответственность; рефлексия выбора; свобода (личной автономии); субъектность.

© Фролова Ю. И., Кайгородова Н. З., 2021

SPECIAL FEATURES OF TEENAGERS WITH VARIOUS EXPRESSION OF INCLINATION TO NON-CHEMICAL TYPES OF DEPENDENT BEHAVIOR

The article presents the results of evaluating the characteristics of the subjectivity of adolescent schoolchildren with a different propensity for computer addiction to sports and musical fanaticism. From the point of view of cultural-historical theory, subjectivity was considered as a stable integral personality characteristic, consisting of five key interconnected components: responsibility, freedom (personal autonomy), general reflection, reflection of choice, control. Propensity to addictive behavior was determined using the methodology "Propensity to addictive behavior" V. D. Mendeleevich. To study the level of subjectivity and its components, the methodology "Subjectivity" of M. V. Isakov was used. The results obtained in the course of this study indicate the influence of the level of development of subjectivity and its components with a tendency to non-chemical types of dependence of different genesis. Moreover, the lower the level of development of subjectivity, the more pronounced is the tendency to addictive behavior in adolescence.

Key words: addictive or dependent behavior components of subjectivity; control; general reflection; responsibility; reflection of choice; freedom (personal autonomy); subjectivity.

Введение. Современное состояние российского общества характеризуется увеличением количества детей и подростков с разными видами зависимого (аддиктивного) поведения.

Анализ литературы выявил, что склонность к зависимому поведению, особенности его развития определяются рядом факторов, которые можно разделить на группы: биологические, социальные, психологические, возрастные.

Относительно психологических факторов риска зависимого поведения и способов его профилактики существуют разные мнения [1—7].

В настоящее время происходит активное изучение субъектности подростков. Большинство исследователей признают особую важность подросткового возраста для развития личности и, в частности, субъектности, которая в силу ряда причин в своем развитии может не соответствовать возрастным особенностям под-

ростков [8]. Этот возраст одновременно является и периодом интенсивного развития субъектности, и фактором риска формирования зависимого поведения [4; 9—12].

В связи с этим становится актуальной проблема исследования субъектности современных школьников, склонных к аддиктивному поведению.

В современных исследованиях можно выделить несколько методологических подходов к пониманию субъектности и её структуры. Выделяют акмеологический, эволюционный, интегральный и системно-субъектный подходы [13; 14]. В настоящем исследовании субъектность рассматривается с позиций культурно-исторической теории, в русле которой Л. С. Выготским проблема субъектности ставилась в контексте развития личности, сознательного овладения человеком собственным поведением через интериоризацию культурных знаков [15].

Развивая идеи Л. С. Выготского, Г. Г. Кравцов и М. В. Исаков определяют субъектность как устойчивую интегральную личностную характеристику, состоящую из пяти ключевых взаимосвязанных компонентов: ответственности, свободы (личной автономии), общей рефлексии, рефлексии выбора, контроля [16; 17]. Становление субъектности определяет развитие личности по мере того, как подросток в учебной и других видах деятельности овладевает компонентами субъектности.

Несмотря на многообразие исследований, посвященных изучению психологических факторов риска зависимого поведения, в меньшей степени изучено как взаимосвязаны уровень развития субъектности и склонность к зависимости разного генеза.

Основная часть. Цель работы: оценка особенностей субъектности школьников подросткового возраста с различной степенью склонности к компьютерной зависимости, спортивному и музыкальному фанатизму. Склонность к зависимому поведению определялась с помощью методики «Склонность к зависимому поведению» В. Д. Менделевича [4].

Для исследования уровня субъектности и её компонентов была использована методика «Субъектность» М. В. Исакова [17], которая позволяет оценить такие компоненты субъектности как ответственность, свобода или личностная автономия, общая рефлексия, рефлексия выбора, контроль и общий показатель субъектности.

Статистическая обработка данных проводилась в пакете IBM SPSS STATISTICS 22. Для выявления достоверности различий использовался параметрический t -критерий Стьюдента для независимых выборок и непараметрический критерий Вилкоксона для связанных выборок, а также однофакторный дисперсионный анализ. Для выявления взаимосвязей склонности к аддикции и уровня субъектности применялся корреляционный анализ Пирсона.

С помощью методики В. Д. Менделевича были протестированы 162 учащихся 7—11 классов. При обработке результатов подсчитывались данные по каждой шкале методики, а далее оценивался общий уровень склонности к зависимому поведению каждого респондента путём суммирования баллов, отражающих выраженность склонности к зависимому поведению. Все респонденты были разделены на три группы.

Первую группу составили учащиеся с низким уровнем склонности к зависимому поведению, а также учащиеся, демонстрирующие низкую тенденцию к зависимому поведению. Двое респондентов имеют низкую вероятность развития какой-либо зависимости, у них отсутствуют личностные качества, способствующие формированию зависимости. Также в эту группу вошли учащиеся с низкой тенденцией к зависимому поведению — 57 подростков, у которых склонность к зависимому поведению средней выраженности и которые при определенных социальных условиях имеют риск развития какой-либо зависимости.

Вторую группу составили 78 учащихся с выраженной склонностью к зависимому поведению одного или нескольких видов.

Третья группа состоит из 25 учащихся с высокой вероятностью зависимого поведения.

Между выделенными группами школьников с разной выраженностью склонности к зависимому поведению были выявлены достоверные различия по развитию общей субъектности ($F = 3,873$, $p \leq 0,02$) и по таким её компонентам, как свобода (личностная автономия) ($F = 6,288$, $p \leq 0,02$) и рефлексия выбора ($F = 5,043$, $p \leq 0,008$) (рисунки 1—3).

Группы учащихся с различной степенью выраженности склонности к зависимому поведению значимо отличаются друг от друга по развитию общей субъектности (см. рисунок 1.)

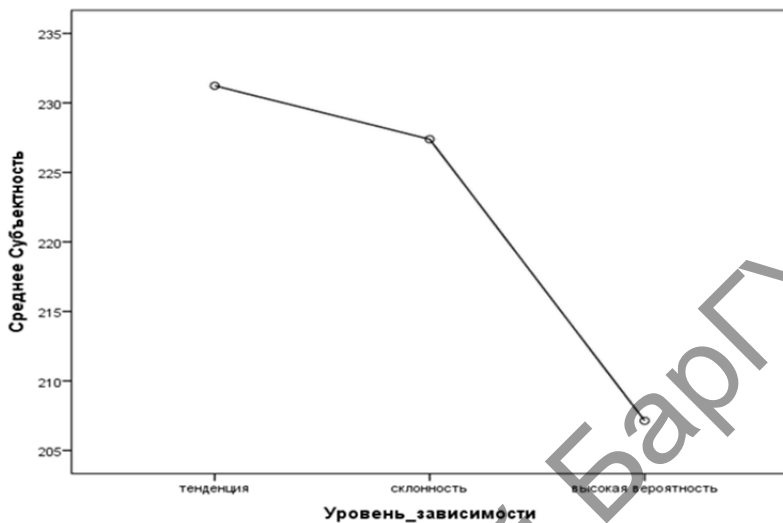


Рисунок 1 — Общая субъектность учащихся с различной степенью склонности к зависимому поведению



Рисунок — 2 Особенности личностной автономии учащихся с различной степенью склонности к зависимому поведению

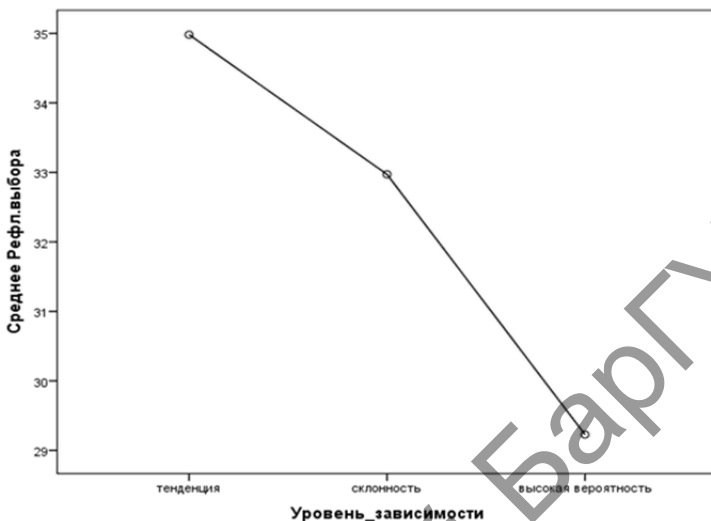


Рисунок 3 — Особенности рефлексии выбора учащихся с различной степенью склонности к зависимому поведению

Общая субъектность более развита у учащихся с тенденцией к зависимому поведению, чем у учащихся с высокой вероятностью зависимого поведения. Субъектность учащихся с высокой вероятностью зависимого поведения (третья группа) значительно ниже, чем у учащихся с тенденцией (первая группа) и склонностью (вторая группа) к зависимому поведению (первая и третья группы ($t = 2,98$; $p \leq 0,005$), вторая и третья группы ($t = 2,45$; $p \leq 0,01$). Если учащийся безответственно относится к своей жизни, к своим планам, легко изменяет их из-за возникающих трудностей, если он не признаёт свои ошибки, а обвиняет в неудачах окружающих, если его поведение зависит от мнения окружающих, а выбор деятельности осуществляется не из собственных убеждений и ценностей, а под влиянием внешних факторов, если подросток не задумывается о направлении собственной жизни, не проявляет активности в ситуации выбора и не стремится влиять на свою судьбу, то вероятность склонности к зависимому поведению выше.

По шкале «Свобода» (личностная автономия) обнаружены достоверные различия между первой и третьей группами ($t = 2,75$;

$p \leq 0,01$), второй и третьей ($t = 3,14$; $p \leq 0,04$). Значимо более высокие показатели этого компонента субъектности обнаружены в группе с тенденцией развития зависимости по сравнению с группой с высокой вероятностью зависимого поведения. Это говорит о том, что учащиеся с тенденцией к зависимому поведению более уверены в себе, более самостоятельны в принятии решений и своём поведении. Учащиеся с высокой вероятностью зависимого поведения более зависимы в своих поступках и решениях от других людей, ситуации и внешних обстоятельств. Различия в показателях у учащихся с различной выраженностью склонности к зависимому поведению, свидетельствуют о том, что, чем более развита личностная автономия, тем ниже вероятность зависимого поведения (см. рисунок 2).

Также выявлены значимые различия между учащимися с различной степенью выраженности склонности к зависимому поведению в проявлении активности в ситуации выбора (шкала рефлексии выбора: первая и третья группы ($t = 3,41$; $p \leq 0,02$), вторая и третья ($t = 2,15$; $p \leq 0,03$)) (см. рисунок 3).

Учащиеся с высокой вероятностью зависимого поведения проявляют достоверно меньше активности в ситуации выбора, чаще он осуществляется случайно или импульсивно, без обдумывания последствий. Чем ниже склонность к зависимому поведению, тем большую активность в ситуации выбора проявляют школьники, тем больше они склонны давать себе время для соотнесения того или иного решения со своими ценностями, обдумывания и оценки возможных последствий.

Далее для выявления особенностей субъектности у подростков с различным уровнем склонности к зависимому поведению нами использовался однофакторный дисперсионный анализ. Были выявлены достоверные различия между тремя выделенными группами по всем шкалам методики «Склонность к зависимому поведению» В. Д. Менделевича, что говорит о правильности комплектования групп. Склонность к наркозависимости $F = 49,683$; $p \leq 0,001$, первая и третья группы ($t = -10,03$; $p \leq 0,001$), первая и вторая ($t = -7,68$; $p \leq 0,001$), вторая и третья ($t = -3,77$; $p \leq 0,001$). Склонность к алкогольной зависимости $F = 137,153$; $p \leq 0,001$, первая и третья группы ($t = -15,68$; $p \leq 0,001$), первая и вторая

($t = -10,94$; $p \leq 0,001$), вторая и третья ($t = -8,22$, $p \leq 0,001$). Склонность к спортивному и музыкальному фанатизму $F = 81,236$; $p \leq 0,001$, первая и третья группы ($t = -12,59$; $p \leq 0,001$), первая и вторая ($t = -8,44$; $p \leq 0,001$), вторая и третья ($t = -6,49$; $p \leq 0,001$). Склонность к компьютерной зависимости $F = 30,481$; $p \leq 0,001$, первая и третья группы ($t = -6,92$; $p \leq 0,001$), первая и вторая ($t = -5,20$; $p \leq 0,001$), вторая и третья ($t = -3,64$; $p \leq 0,001$).

В целях выявления у школьников 7-11 классов, различающихся уровнем развития субъектности, степенью склонности к различным видам зависимого поведения, нами использовался однофакторный дисперсионный анализ.

Были выявлены значимые различия между выраженностью склонности к нехимическим видам зависимости учащихся 7—11 классов, различающихся по уровню развития субъектности (рисунок 4).

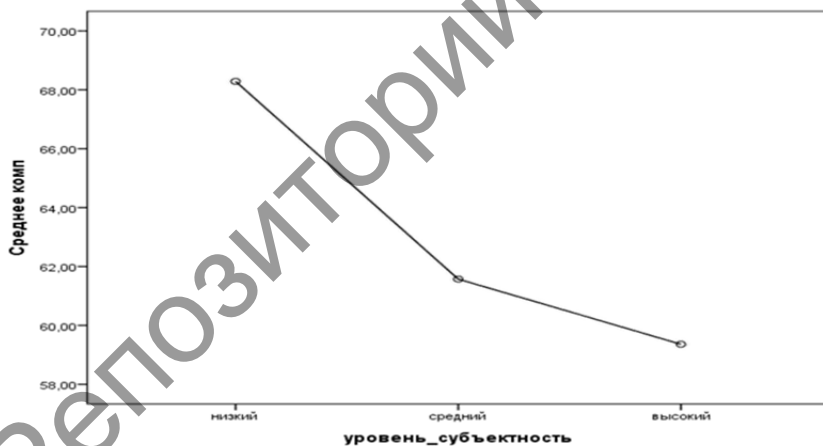


Рисунок 4 — Особенности склонности к компьютерной зависимости у учащихся с разными уровнями субъектности

Достоверно различается выраженность склонности к спортивному и музыкальному фанатизму по всем трём контрастам развития субъектности $F = 9,484$; $p \leq 0,001$ (первая и третья группы

($t = 5,17$; $p \leq 0,001$); первая и вторая ($t = 3,91$; $p \leq 0,001$); вторая и третья ($t = 2,59$; $p \leq 0,01$). Чем выше уровень общей субъектности учащихся, тем ниже у них выражена склонность к спортивному и музыкальному фанатизму (рисунок 5).

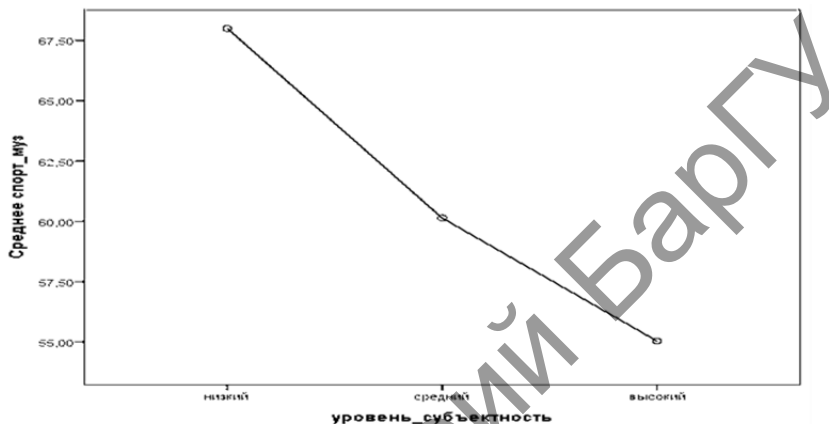


Рисунок 5 — Особенности склонности к спортивному и музыкальному фанатизму у учащихся с разными уровнями субъектности

Достоверно различается выраженность склонности к компьютерной зависимости по двум контрастам развития субъектности $F = 3,929$; $p \leq 0,02$ (первая и третья группы ($t = 2,29$; $p \leq 0,02$); первая и вторая ($t = 2,17$; $p \leq 0,04$) (см. рисунок 5). Чем выше уровень общей субъектности учащихся, тем меньше у них выражена склонность к компьютерной зависимости.

Исследование взаимосвязи уровня субъектности и степени выраженности нехимической зависимости показало, что независимо от вида аддикции наблюдаются значимые отрицательные связи с такими компонентами как ответственность, свобода (личная автономия), рефлексия выбора и общим показателем субъектности. Кроме того, уровень компьютерной зависимости был достоверно связан отрицательной связью со шкалой «контроль» субъектности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Значимые корреляционные связи видов зависимого поведения с субъектностью и её компонентами в группе учащихся со склонностью к зависимому поведению, N = 78

Показатель	Спортивный, музыкальный фанатизм	Компьютерная зависимость
Ответственность	–,332*	–,265**
Свобода	–,282**	–,251**
Рефлексия выбора	–,359*	–,465*
Контроль	—	,250**
Субъектность	–,361*	–,348*

Примечание. * — значимость при $p = 0,01$; ** — значимость при $p = 0,05$.

Заключение. Полученные в ходе настоящего исследования результаты свидетельствуют о взаимосвязи уровня развития субъектности и её компонентов со склонностью к нехимическим видам зависимости разного генеза. При этом чем ниже уровень развития субъектности, тем сильнее выражена склонность к зависимому поведению в подростковом возрасте. Чем более ответственно подросток подходит к отношениям с членами семьи и знакомыми и в целом к своей жизни, чем более тщательно он её планирует и адаптирует под свои предпочтения и субъективные ценности, чем лучше он понимает и легче принимает свои достоинства и недостатки, чем лучше контролирует своё поведение, тем меньше у него выражена склонность к зависимому поведению.

Выявленные различия в развитии общей субъектности, личной автономии и рефлексии выбора у учащихся с различной степенью выраженности зависимого поведения позволяют выдвинуть предположение о том, что развитие данных компонентов субъектности в семейном воспитании и образовательной среде будет способствовать профилактике зависимого поведения.

Список цитируемых источников

1. *Конева, И. А.* Психосоциальные особенности самосознания подростков как фактор, предрасполагающий к аддиктивному поведению / И. А. Конева, Ю. А. Солдатова // Науч. обозрение. Пед. науки. — 2017. — № 5. — С. 91—93.

2. *Короленко, Ц. П.* Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. — Новосибирск : Олсиб, 2001. — 251 с.
3. *Локтева, А. В.* Клинико-психологические детерминанты алкоголизации в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / А. В. Локтева ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — СПб., 2013. — 25 с.
4. *Менделевич, В. Д.* Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. — М. : Городец, 2016. — 386 с.
5. *Юрьева Л. Н.* Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Большот. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.
6. *Chambers, A. R.* Scale-Free Systems Theory of Motivation and Addiction / A. R. Chambers, K. V. Warren, M. N. Potenza // *Neurosci Biobehav Rev.* — 2007. — Vol. 7. — P. 1017—1045.
7. *Wagner, F. A.* From first drug use to drug dependence; developmental periods of risk for dependence upon marijuana, cocaine, and alcohol / F. A. Wagner, J. C. Anthony // *Neuropsychopharmacology.* — 2002. — Vol. 4. — P. 479—488.
8. *Селиванов, В. В.* Свойства субъекта и его жизненный цикл / В. В. Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М. : ЦЕР СЭ, 2002. — С. 310—328.
9. *Гришина, А. В.* Структура субъектности подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости / А. В. Гришина, Е. Н. Волкова // Психология развития, акмеология. *Вестн. Мин. ун-та.* — 2018. — Т. 6, № 1. — С. 20—31.
10. *Лисецкий, К. С.* Субъектность как психологическое основание профилактики наркозависимости личности / К. С. Лисецкий // *Вестн. Самар. гос. ун-та.* — 2008. — № 60. — С. 320—329.
11. *Пилюгин, А. Е.* Зависимость от видеоигр как следствие переживаемого подростком дефицита субъектности / А. Е. Пилюгин // *Вестн. ТГПУ.* — 2010. — Вып. 5. — С. 115—118.
12. *Kaminer, Y.* Problematic use of energy drinks by adolescents / Y. Kaminer // *Child Adolesc Psychiatr Clin.* — 2010. — Vol. 3. — P. 643—650.
13. Субъект и субъектность в психологии. Психология субъекта и психологии человеческого бытия / Е. А. Сергиенко [и др.]. — Краснодар : Куб. гос. ун-т, 2010. — 371 с.
14. *Суворова, О. В.* Структура субъектности в раннем онтогенезе / О. В. Суворова // *Изв. Сам. науч. центра Рос. акад. наук.* — 2011. — № 2. — С. 1416—1421.
15. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.
16. *Кравцов, Г. Г.* Проблема личности в культурно-исторической психологии / Г. Г. Кравцов // *Культурно-историческая психология.* — 2006. — № 1. — С. 18—25.
17. *Исаков, М. В.* Показатели и структура субъектности (на материале становления профессиональной субъектности у студентов ВУЗов) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. В. Исаков — М., 2008. — 199 л.

Материал поступил в редколлегию 22.05.2020.

О. Ю. Хмелевская, Н. Д. Джига

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ У ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

В статье представлен анализ проблемы смысложизненных ориентаций и самоактуализации у женщин среднего возраста. Описано исследование по выявлению взаимосвязи смысложизненных ориентаций и самоактуализации у женщин среднего возраста.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации; самоактуализация; женщины; средней возраст.

O. YU. Khmialeuskaya, N. D. Dgiha

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

SENSE LIFE ORIENTATIONS AND SELF-ACTUALIZATION AT MIDDLE-AGED WOMEN

The article presents an analysis of the problems of life-meaning orientations and self-actualization in middle-aged women. A study is described to identify the relationship of meaning-life orientations and self-actualization in middle-aged women.

Key words: life orientations; self-actualization; women; middle age.

Введение. На протяжении всего своего жизненного пути человек постоянно находится в поиске цели своей жизни, ориентиров и смысла собственной жизни. Стремление развиваться, совершенствоваться — важнейшие признаки становления личности. Стремление к саморазвитию является как критерием личностной зрелости, так и условием ее достижения.

Одна из актуальных тем современности — определение смысла жизни в среднем возрасте. Средний возраст является самым продолжительным периодом жизни, характеризующимся тенденцией к достижению наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей личности [1].

Каждый человек проживает период зрелости, но у каждого он проходит по-разному. Это зависит от индивидуальных особенностей, образа личности, стиля жизни, ценностных ориентаций и т. п. Сегодня из-за социальной нестабильности нашего времени значительная часть людей зрелого возраста все чаще сталкивается с проблемой определения и поиска жизненных смыслов. Человек сам для себя определяет смысл жизни и то, в чём он будет заключаться. Многие в данный период переживают переломные моменты в своей жизни. В то же время наблюдается процесс обесценивания жизненных ценностей, человек перестаёт видеть смысл в жизни, у него снижается уровень продуктивной деятельности. В связи с этим актуальной становится задача рассмотрения смысложизненных ориентаций людей зрелого возраста. Несмотря на имеющиеся исследования в данном направлении, недостаточно изучены особенности смысложизненных ориентаций и самоактуализации личности у женщин среднего возраста. В то же время существует большой спрос психологической практики на исследования, касающиеся ценностно-смысловой сферы личности женщины в период кризиса среднего возраста.

Основная часть. Была поставлена следующая цель исследования: определить взаимосвязь смысложизненных ориентаций и самоактуализации личности у женщин среднего возраста, где объектом исследования выступают смысложизненные ориентации и самоактуализация в среднем возрасте, а предметом — взаимосвязь смысложизненных ориентаций и самоактуализации личности у женщин среднего возраста. Методологическими основами исследования выступили общенаучные принципы системности, объективности, исследования по проблемам смысложизненных ориентаций, труды зарубежных и отечественных авторов К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Бодалева, Б. С. Братуся, В. Н. Дружинина, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. Э. Чудновского, А. Адлера, З. Фрейда, В. Франкла, К.-Г. Юнга, И. Ялома; концепции самоактуализации Е. Е. Вахромова, Л. А. Коростылевой, Д. А. Леонтьева, А. Маслоу, К. Р. Роджерса.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ОАО «Клецкий механический завод». В исследовании приняли участие 60 женщин в возрасте от 30 до 45 лет; 30 из них состоят в браке, 30 — не состоят.

В исследовании применялся метод тестов — тест смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева [2] и самоактуализационный тест Э. Шострома в модификации Л. Гозмана, М. Кроза и М. Латинской [3].

Установлено, что по общей выборке испытуемых по таким шкалам, как «Цели в жизни», «Результативность жизни», Локус контроля — я», «Локус контроля — жизнь» преобладают низкие уровни. При этом по шкале «Процесс жизни» преобладает высокий уровень. Средний уровень преобладает по общему показателю осмысленности жизни. В выборке женщин, не состоящих в браке, было установлено преобладание низких уровней по шкалам «Цели в жизни», «Результативность жизни» и «Локус контроля — я». Отмечено преобладание средних уровней по шкале «Процесс жизни» и «Локус контроля — жизнь». Касательно общего показателя осмысленности жизни для испытуемых в равной степени характерны средние и высокие уровни. В выборке женщин, состоящих в браке, низкие уровни преобладают по шкалам «Цели в жизни», «Результативность жизни», «Локус контроля — я». Средние уровни преобладают по шкалам «Процесс жизни», «Локус контроля — жизнь». По общему показателю осмысленности жизни преобладают высокие уровни.

По общей выборке испытуемых по всем изучаемым компонентам самоактуализации преобладают средние уровни. Таким образом, можно сказать, что для большинства испытуемых характерен умеренный уровень самоактуализации и ее компонентов. В выборке женщин, не состоящих в браке, отмечено преобладание средних уровней по шкалам компетентности во времени, поддержки, ценностных ориентаций, гибкости поведения, сензитивности к себе, спонтанности, представлений о природе человека, синергии и познавательных потребностей. Низкие уровни преобладают по шкалам самоуважения, принятия агрессии, контактности и креативности. По выборке женщин, состоящих в браке, характерно преобладание средних уровней почти по всем компонентам самоактуализации. Отметим при этом, что по шкале самоуважения преобладают высокие уровни самоуважения, что говорит о том, что они склонны ценить свои достоинства и положительные черты своего характера.

Результаты статистического анализа взаимосвязей с помощью ранговой корреляции Спирмена показали 16 взаимосвязей между компонентами самоактуализации и смысложизненными ориентациями. В частности, было установлено, что чем выше компетентность во времени, тем более четко женщина понимает свои цели, осмысленно воспринимает события текущей жизни и тем более её жизнь осмыслена в целом. Чем выше степень независимости ценностей женщины, тем выше ее отношение к жизни как интересному, эмоционально насыщенному и осмысленному процессу. Чем чаще женщина разделяет ценности, присущие самоактуализирующейся личности, тем чаще она воспринимает собственную жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом [2; 3].

Чем выше степень гибкости женщины в реализации её ценностей в поведении и взаимодействии с окружающими её людьми, а также способность быстрого реагирования на изменения извне, тем чаще она воспринимает собственную жизнь как интересную и наполненную смыслом. Чем выше способность женщины спонтанно и непосредственно выражать собственные эмоции и чувства, вести себя раскованно, тем позитивнее и осмысленнее она оценивает пройденный ею отрезок жизни.

Чем выше степень принятия женщиной себя такой, какая она есть, вне зависимости от оценки собственных достоинств и недостатков, тем чаще она воспринимает собственную жизнь как интересную и наполненную смыслом. Чем выше склонности женщины в целом положительно воспринимать природу человеческой сущности, тем выше её представления о себе как о личности, обладающей свободой выбора, контролирующей собственную жизнь, осмысленность жизни в целом.

Чем выше способность женщины к целостному восприятию мира и окружающих её людей, тем чаще она воспринимает собственную жизнь как интересную и наполненную смыслом. Чем выше способность женщины к быстрому установлению достаточно глубоких и эмоционально насыщенных взаимоотношений с окружающими её людьми, тем чаще она воспринимает собственную жизнь как интересную и наполненную смыслом, тем позитивнее и осмысленнее она оценивает пройденный ею отрезок жизни и тем более её жизнь осмыслена в целом.

Чем выше степень выраженности стремления к приобретению новых знаний, тем выше её убеждение в том, что женщина может свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Чем выше выраженность творческой направленности женщины, тем выше у неё удовлетворенность прожитой жизнью.

Таким образом, можно говорить о том, что поставленная в исследовании гипотеза подтвердилась с высоким уровнем достоверности и наличием ошибки менее 5 %: существует взаимосвязь смысложизненных ориентаций и самоактуализации личности у женщин среднего возраста.

Проведенное исследование углубляет и обогащает научное представление о взаимосвязи смысложизненных ориентаций и самоактуализации личности у женщин среднего возраста. Полученные эмпирические результаты могут использоваться практичными психологами. Полученные результаты могут быть использованы в педагогическом процессе при подготовке курсов по возрастной, социальной психологии, психологии развития и акмеологии, психологии труда.

Заключение. Анализ психологических трудов по проблеме смысложизненных ориентаций личности позволяет нам выделить их важнейшие характеристики: сама система смысложизненных ориентаций представляет собой иерархическое единство жизненных целей, терминальных ценностей и смыслов, где их содержание определяется выбором человека наиболее значимых для него сфер самореализации на каждом этапе жизненного пути; смысложизненные ориентации, актуализируясь в человеческом сознании, выполняют такие роли, как побуждение, направление, стимулирование, регулирование, интегрирование процесса самореализации субъекта на определенном возрастном этапе, обеспечение переживания осмысленности жизни.

К самоактуализации относится процесс саморазвития личности, процесс роста личности «изнутри», становления человека субъектом своей собственной жизнедеятельности, нацеленный на построение жизненной стратегии, на формирование иерархии ценностей, нахождения смысла жизни. Самоактуализация тесно связана с процессом рефлексии, выступающей необходимым условием всех компонентов личностного роста: самопонимания, аутосимпатии, ценностей, смыслов [4]. Как процесс самоактуали-

зация не внесет в себе четко выраженных ограничений. Целью самоактуализации является самоактуализированная личность, максимальное широкая реализация ее способностей, непрерывный психологический рост и достижение успеха, исходя из наших рекомендаций [5]. Процесс достижения цели осуществляется через социально ориентированную деятельность, связанную с приобретением материально-вещественных, а также социально значимых результатов и успеха.

Выбор смысложизненных ориентаций женщиной среднего возраста может повлиять как на ее семейные отношения, так и на профессиональное развитие, творческую и иные виды деятельности. Выбор жизненных ориентиров определяет само качество жизни: будет ли развитие в каждой из ее сфер либо практически во всех, либо жена примет регрессирующую направленность. Что касается последнего случая, как описывалось выше, наступает кризис. Смысложизненные ориентации у женщин среднего возраста ориентированы на семейную и профессиональную сферу. Процесс самоактуализации у женщин, как правило, происходит через самоопределение личности в семейной и профессиональной сфере. На этот процесс оказывают влияние стереотипы, связанные с гендерными различиями, и умение достигать успеха [5]. Самоактуализация женщин имеет свои особенности, для женщин важны потребности в привязанности и близости.

Список цитируемых источников

1. Альбуханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности / К. А. Альбуханова-Славская. — М. : МОДЭК, 2007. — 224 с.
2. Фетисткин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетисткин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2008. — 490 с.
3. Самаль, Е. В. Общая и профессиональная самоактуализация личности студента в процессе обучения в вузе / Е. В. Самаль. — Минск : РИВШ, 2010. — 167 с.
4. Серый, А. В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый ; науч. ред. М. С. Яницкий. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. — 272 с.
5. Джига, Н. Д., Акме-психология созидания продуктивного субъекта образования: монография / Н. Д. Джига. — Гродно : ГрГУ им. Я. Купалы, 2015. — 431 с.

Материал поступил в редколлегию 06.04.2020.

Н. Л. Шкабарина

Средняя школа № 4 г. Солигорска, Солигорск, Республика Беларусь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье представлена проблема формирования мотивации достижения успеха в старшем школьном возрасте, который является наиболее важным периодом подготовки ко взрослой профессиональной жизни. Описывается использование тренинга личностного роста как метод формирования мотивации успеха.

Ключевые слова: мотивация достижения; развитие; тренинг личностного роста.

N. L. Shkabarina

High school No. 4 of Soligorsk, Soligorsk, Republic of Belarus

USING PERSONAL GROWTH TRAINING TO INCREASE MOTIVATION ACHIEVEMENT IN SENIOR GRADUATES

The article presents the problem of the formation of motivation to achieve success in high school age, which is the most important period of preparation for adult professional life. It describes the use of personal growth training as a method of generating success motivation.

Key words: achievement motivation; development; personal growth training.

Введение. В современном обществе развитию разносторонней, нравственно зрелой, творческой личности ребенка отводится особое место. Центральной проблемой воспитания является формирование потребности в саморазвитии и социальном взаимодействии, психологической культуре. В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016—2020 годы отражено содержание психологического сопровождения по формированию данных потребностей заключается в выработке у обучающихся навыков самоисследования, проекти-

ровании программ своего будущего, развитии способности к самоактуализации и личностному росту [1], что невозможно без сформированной у них мотивации достижения.

В. Виллюнас понимает мотивацию как «совокупность психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности».

По мнению ученых, деятельность старшеклассников и их регуляция поведения обуславливаются уверенностью и удовлетворенностью собой, устремлением на достижение успеха (М. Аргайл, А. В. Баранова, Г. М. Головина, Т. Н. Савченко). Жизненное благополучие старшеклассников формируется при условии уверенности в себе и удовлетворенности своего существования, что позволяет приобретать смысл и выстраивать цели будущего развития в жизнедеятельности (А. В. Баранова, Е. Б. Моргунов).

Л. С. Выготский, А. Г. Грецов, Т. В. Драгунова, И. В. Дубровина, И. С. Кон, И. Ю. Кулагина, В. С. Мухина, А. В. Петровский, А. М. Прихожан, А. А. Реан, Н. В. Самоукина, Е. Е. Сапогова, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн, А. П. Ходосова в своих трудах отмечали, что неуверенность в собственных силах старшеклассников, неадекватная самооценка, а также отсутствие у них мотивации достижения, приводят к растерянности, беспомощности, болезненным переживаниям своего состояния, повышенной чувствительности, раздражительности и чувству одиночества.

В психологической литературе (Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина) отмечено, что старший школьный возраст (15—17 лет) — достаточно сложный и противоречивый период. Происходит становление человека как личности, старшеклассник присваивает социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям и к самому себе. На данном этапе происходят изменения, затрагивающие учебную и профессиональную жизнь. По мнению С. С. Занюк, Н. В. Афанасьева, М. В. Кондратьева, существуют возрастные особенности мотивации достижения успеха. У старшеклассников появляются представления своих способностей, будущего жиз-

ненного пути, они способны принимать осознанные решения, взвешивая внешние и внутренние.

Одним из наиболее эффективных методов формирования мотивации достижения у старшеклассников может быть признан тренинг личностного роста. Именно через тренинг личностного роста старшеклассники имеют возможность познакомиться со своим внутренним миром, проанализировать существующие блоки и возможности развития, актуализировать внутренние ресурсы для самосовершенствования, приобрести навыки постановки и достижения целей, тем самым обрести возможность выйти на путь самореализации.

Основная часть. Длительность работы над опытом:

1) подготовительный этап (2016/2017 учебный год) — изучение научно-методической и психолого-педагогической литературы;

2) этап практической реализации (2017/2018 учебный год) — диагностика актуального уровня мотивации достижения старшеклассников, разработка программы, отбор и систематизация необходимых материалов для ее проведения, апробация на групповых занятиях с учащимися, анализ результативности и эффективности использования программы;

3) этап обобщения опыта (2018/2019 учебный год) — проведение открытых занятий тренинга, представление эффективности использования их в образовательном процессе на педагогическом совете, заседании районного методического объединения педагогов-психологов, VIII Педагогическом марафоне руководящих работников и специалистов образования Минской области.

Внедрение идеи психологического опыта начало осуществляться в 2016/2017 учебном году. Первоначально проводилось исследование актуального уровня мотивации достижения старшеклассников. Результаты диагностики показали, что у большинства старшеклассников более выраженной является мотивация избегания неудач или вообще никакой из двух типов не доминирует (смешанная мотивация). Многие из опрошенных учащихся отмечали, что они имеют трудности с постановкой жизненных целей, ценностные ориентации у них не сформированы или не соответствуют их идеальным представлениям. Они хотели бы изменить свое отношение к учебе, к предстоящей профессиональной деятельности,

к общению со сверстниками, к жизни в целом. Результаты диагностики и анкетирования учащихся позволили определить содержание работы со старшеклассниками в данном направлении.

При разработке представленной программы использованы концептуальные положения и идеи различных психологических школ и направлений. В частности, существенное место в программе отводится идеям гуманистической психологии, нейролингвистического программирования, методам психодрамы, теории задатков и способностей Б. М. Теплова.

Рассмотрим основные категории, используемые в программе.

Одной из наиболее значимых категорий представленной программы является «мудрость», разрабатываемая зарубежными (Ж. Смит, П. Балтес) и отечественными (Л. И. Анциферова [2]) психологами. Анализ различных подходов к определению рассматриваемого понятия позволяет определить мудрость как экспертное знание, опирающееся на богатый и глубокий жизненный опыт. В рамках представленной программы мудрость рассматривается как совокупность экспертных и интуитивных знаний, обусловленных жизненным опытом личности, позволяющих выстраивать и достигать жизненные цели.

Подсознание — это имеющие смысл и логику психические структуры и процессы, не ясные сознанию, не видные сознанию, не контролируемые сознанием. Л. С. Выготский отмечал, что подсознание определяет поведение личности, т. е. подсознание нацелено, прежде всего, на обеспечение выживания человека в условиях окружающей среды, в то время как сознание решает задачи выживания в обществе, т. е. социуме. Таким образом, важно анализировать и понимать не только то, что происходит на сознательном уровне, но и те процессы, которые происходят на подсознательном уровне [3, с. 492].

Позитивное намерение — один из наиболее важных, но часто не понимаемых принципов НЛП, который констатирует, что на определенных уровнях наше поведение всегда (или в какой-то момент) руководствуется «позитивным намерением». Другими словами, за любым нашим поведением всегда (или в какой-то момент) стоит «позитивная цель» [4, с. 102].

Способности — индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого [3, с. 581].

В качестве формы реализации психологического опыта был использован тренинг, как активный метод активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения, в котором общий принцип активности обучаемого дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников группы.

По определению, представленному у Ю. А. Дмитриева и А. А. Фроловой, тренинг — это специально организованная совокупность упражнений, направленных на формирование и совершенствование умений, навыков, компетенций [5].

Активность его реализуется через достаточно широкий спектр решаемых задач: анализ ситуаций, получение новых знаний и мгновенное применение их на практике, развитие творческого потенциала и умение работать в группе.

Представленный опыт базируется на теоретическом подходе Т. О. Гордеевой к исследованию мотивации достижения, которая выделяет компоненты данного понятия: 1) мотивационно-регуляционный блок (формирование мотивов деятельности); 2) целевой блок (постановка целей деятельности); 3) интенциональный блок (планирование выполнения деятельности); 4) блок «реакция на неудачу»; 5) блок «усилия» (реализация намерений) [6].

В процессе работы по программе участникам предлагалось вести «Дневник самонаблюдений». Психологическая рабочая тетрадь, о которой идет речь, служит для описания внутреннего мира и происходящих в нем изменений. В дневнике регистрируются те внешние события, которые связаны с мыслями, чувствами и наблюдениями участника группы. Однако в центре внимания должны находиться растущее осознание своего «Я», новый смысл, ценности и взаимосвязи, которые он открывает. Ведение записей значительно стимулирует творческий процесс, следовательно, повышает эффективность тренинга. Подобная форма работы как один из методов самосовершенствования, дает возможность выражать наиболее безопасным способом любые эмоции, которые испытывает человек.

Структура занятий: 1) приветствие; 2) разминочный блок; 3) основная часть; 4) завершение занятия.

В начале и в конце занятий проводится рефлексия «здесь и теперь», во время которой высказываются желания и чувства участников тренинга; обсуждается вопрос эффективности выполнения домашнего задания, трудностей, с которыми столкнулись участники; оценивается свой вклад в работу.

Последовательность действий отражена через цель каждого занятия и взаимосвязь представленных занятий как единого целого.

Результативность и эффективность опыта заключается в том, что использование тренинга личностного роста способствует: 1) повышению мотивации достижения у старшеклассников; 2) формированию навыков постановки и достижения целей; 3) актуализации внутренних ресурсов для самосовершенствования, саморазвития личности.

Результативность программы подтверждают результаты исследования мотивации достижения учащихся, проведенного до и после реализации опыта. Для диагностики успешности представленного опыта были использованы следующие методики: тест «Диагностика мотивации достижения» (А. Мехрабиан); методика диагностики личности на мотивацию к успеху (Т. Элерса).

Из данных следует, что до проведения тренинга личностного роста в экспериментальной группе 7 (35 %) человек обладали низким уровнем мотивации достижения, а после проведения тренинга такой уровень был выявлен у 4 (20 %) респондентов. Средний уровень мотивации достижения до тренинга был выявлен у 5 (25 %) опрошенных, а после — у 6 (30 %). Соответственно, высокий уровень мотивации достижения был выявлен у 8 (40 %) учащихся, а после тренинга — у 10 (50 %).

По результатам диагностики испытуемых экспериментальной группы до и после тренинга по методике Т. Элерса установлено, что на 2 (10 %) человека увеличилось количество респондентов с умеренно высоким уровнем мотивации достижения. Также на 2 (10 %) человека уменьшилось количество респондентов с низким уровнем мотивации достижения успеха. В целом следует отметить, что изменения произошли у многих испытуемых в рамках выявленного изначально уровня мотивации.

После проведения тренинга личностного роста уровень мотивации достижения у старшеклассников повысился. Они стали более

целеустремленными, решительными. По их собственному замечанию, им стало легче выставлять перед собой цели и добиваться желаемых результатов, так как они увидели возможности для самосовершенствования и повышения личностной эффективности.

Заключение. В качестве позитивных условий реализации данного опыта выступает детальная проработка каждого элемента программы и взаимосвязь всех элементов между собой; взаимодействие педагога-психолога и учащихся на занятиях, а также вне их, открытость педагога-психолога для общения и передачи опыта и знаний. Негативными условиями может явиться отсутствие должной мотивации у старшеклассников, низкий интерес к личностному развитию.

Таким образом, опыт использования тренинга личностного роста в условиях учреждения общего среднего образования способствовал повышению мотивации у старшеклассников. Реализованный опыт можно считать эффективным. Сами учащиеся отметили значимость пройденной программы для себя, определив такие качественные личностные изменения как повышение уверенности в себе, формирование положительного самоотношения, осознание собственных барьеров и комплексов, а также, что очень важно, определение перспектив для дальнейшего развития, как личностного, так и профессионального. Многие старшеклассники за время участия в тренинге смогли определиться со своими учебными целями, выявили для себя направления для дальнейшего движения.

Данный опыт может быть полезен коллегам в аспекте личностного развития и формирования самоотношения подростков.

Список цитируемых источников

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь : утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь от 14.12.2006 № 125 // Выхаванне і дадатковая адукацыя. — 2015. — № 10. — С. 3.

2. Анцыферова, Л. И. Психология личности. Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека [Электронный ресурс] / Л. И. Анцыферова. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/2429383/page:2/>. — Дата доступа: 20.01.2019.

3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — 3-е изд. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 689 с.

4. Боденхамер, Б. НЛП-практик: полный сертификационный курс : учеб. магистратуры / Б. Боденхамер, М. Холл. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 272 с.

5. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2002. — 512 с.
6. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — М. : Смысл : Академия, 2006. — 336 с.

Материал поступил в редколлегию 29.10.2019.

УДК 159.99

Т. Е. Яценко, И. В. Бондарь

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

КОННОТАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЖИЗНИ ДЛЯ ЖЕНЩИН, СКЛОННЫХ К ПРОКРАСТИНАЦИИ

В статье раскрыта сущность прокрастинации и временной перспективы личности. Обоснована значимость исследования восприятия временных отрезков жизни (прошлое, настоящее, будущее) женщинами-прокрастинаторами. Приведены результаты эмпирического исследования видов прокрастинации, восприятия и переживания психологического времени женщинами в период ранней взрослости. Описаны установленные характеристики прошлого, настоящего и будущего времени в восприятии женщин, склонных к ситуативно обусловленной и личностно обусловленной прокрастинации.

Ключевые слова: психологическое время; временная перспектива; прокрастинация; женщины; ранняя взрослость.

T. E. Yatsenko, I. V. Bondar

Baranovichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus

DEVICTIMIZATION AS CORRECTION BY TEACHERS OF VICTIMIZATION OF PERSONALITY IN ADOLESCENCE

The article reveals the essence of procrastination and the temporal perspective of personality. The significance of the study of the perception of time periods of life (past, present, future) by women-procrastinators has been substantiated. The results

© Яценко Т. Е., Бондарь И. В., 2021

of an empirical study of the types of procrastination, perception and experience of psychological time in women during early adulthood are presented. The established characteristics of the past, present and future tense in the perception of women who are prone to situationally conditioned and personally determined procrastination are described.

Key words: psychological time; time perspective; procrastination; women; early adulthood.

Введение. Прокрастинация — откладывание человеком выполнения значимых дел на потом посредством обращения к менее важной деятельности при сохранении осознания возможных негативных последствий и негативного исхода подобных действий [1, с. 115]. Прокрастинация является объектом изучения как зарубежных (К. Лэй, Н. Милграмм, П. Стил и др.), российских (Е. Л. Михайлова, Я. И. Варваричева, Н. Н. Карловская и др.), так и белорусских ученых (Н. К. Плавник, С. В. Позняк и др.).

Имеются исследования, подтверждающие большую склонность женщин к тревожности, страхам, фиксации сознания на негативном прошлом опыте, выступающим триггерами прокрастинации [2, с. 63]. Прокрастинация в современном обществе имеет тенденцию к распространению. В частности, исследования подтверждают тот факт, что уровень прокрастинации у населения повысился за 25 лет и имеет тенденцию к дальнейшему повышению [2, с. 61]. Таким образом, прокрастинация, как неконструктивная, дезадаптивная стратегия совладания с тревогой и страхом в преддверии решения важных жизненных и профессиональных задач, получает все большую популярность в современном обществе.

Существенно возрастает вероятность обращения к прокрастинации у лиц, обладающих виктимными деформациями личности и невротическими чертами [3—6].

Очевидно, что прокрастинирующая личность по-иному воспринимает свое прошлое, настоящее и будущее и временной континуум своей жизни в целом, в отличие от своих сверстников, не являющихся прокрастинаторами, поскольку откладывание на потом сопряжено с иным отношением ко времени.

В связи с этим актуальным представляется изучение временной перспективы, особенностей восприятия прошлого, настоящего и будущего времени женщинами-прокрастинаторами.

В. И. Ковалев констатирует, что временная перспектива обеспечивает организацию и регуляцию человеком времени собственной жизни [7, с. 7].

Термин «временная перспектива» ввел Л. Франк. Он характеризовал ее как взаимосвязь и взаимообуславливание прошлого, настоящего и будущего в сознании и поведении человека [8]. К. Левин определил временную перспективу как «существующую в настоящий момент целостность видения индивидом своего психологического будущего и своего психологического прошлого» [9, с. 75]. Б. В. Зейгарник понимал под временной перспективой «включение будущего и прошлого, реального и ирреального плана жизни в план данного момента» [10, с. 10].

А. Ю. Захарова и А. В. Трусова отмечают два ракурса рассмотрения времени: объективный (восприятие физического времени) и субъективный (восприятие психологического времени с акцентом на его эмоционально-когнитивную оценку) [11, с. 436].

Согласно Л. И. Вассерман, восприятие человеком различных модусов времени (своего прошлого, настоящего и будущего) во многом определяет инициативность или пассивность личности, а также зависит от его индивидуального опыта [12].

Основная часть. Целью исследования выступило выявление конотативного значения различных модусов психологического времени (прошлое, настоящее и будущее) у женщин, склонных к прокрастинации, в период ранней взрослости.

Выборку исследования составили 60 женщин в возрасте от 20 до 40 лет. Диагностический инструментарий исследования: опросник «Семантический дифференциал времени» (Л. И. Вассерман с соавторами), опросник О. А. Ширвари «Опросник для изучения склонности личности к прокрастинации».

По результатам диагностики по шкале 1 «Личностно обусловленная прокрастинация» для большинства испытуемых характерен средний уровень (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты по методике «Опросник для изучения склонности личности к прокрастинации» О. А. Ширвари

Показатель	Уровень	Количество, %
Личностно обусловленная прокрастинация	Низкий	30,00
	Средний	43,30
	Высокий	26,67
Ситуативно обусловленная прокрастинация	Низкий	56,67
	Средний	26,67
	Высокий	16,67
Прокрастинация	Низкий	40,00
	Средний	40,00
	Высокий	20,00

У них в основном не возникают особые трудности в деловой сфере и сфере достижения поставленных целей. Они осознают наличие прокрастинации и стараются с ней бороться с периодичным успехом.

Группу риска составляют 26,67 % женщин с высоким уровнем личностно обусловленной прокрастинации. У них прокрастинация выражена в большинстве сфер жизнедеятельности. Она становится одной из основных причин некачественного выполнения работы, неприятностей в связи с несвоевременным выполнением профессиональных задач и оттягиванием момента принятия жизненно важных решений.

Большинству женщин в период ранней взрослости присущ средний уровень ситуативно обусловленной прокрастинации. Им не свойственна мотивационная прокрастинация. Они готовы выполнять деятельность, если она является сферой их ответственности, даже при отсутствии внутренней мотивации.

Группу риска составляют 16,67 % женщин. Они сомневаются в своих силах, у них есть страх перед возможной неудачей, они склонны выполнять только то, что им интересно. При возникно-

вении трудностей они не проявляют активности, если для этого нет острой необходимости.

Группу риска с позиции выраженности и личностно обусловленной, и ситуативно-обусловленной прокрастинации составляют 20,00 % женщин. Прокрастинация является частью их жизненного стиля.

При помощи опросника «Семантический дифференциал времени» Л. И. Вассермана нами оценивалось субъективное восприятие времени, которое отражает преобладающие, в том числе мало осознаваемые, тенденции в отношении личности к прошлому, настоящему и будущему (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Характеристики прошлого времени

Характеристики времени	Уровень, %		
	высокий	средний	низкий
Активность	33,33	63,33	3,33
Эмоциональная окраска	56,67	36,67	6,67
Величина	63,33	33,33	3,33
Структура	30,00	70,00	—
Ощущаемость	—	86,67	13,33

Женщины воспринимают прошлое время как в средней степени насыщенное событиями, яркими впечатлениями, в средней степени отличавшееся эмоциональной напряженностью.

Прошлое воспринимается большинством женщин как позитивно окрашенный отрезок жизни. Они удовлетворены им.

Прошлое описывается ими как длительное, насыщенное глубоким смыслом.

Женщины имеют в средней степени ясные и упорядоченные представления о прошлом. Они описывают его как понятное.

Они в средней степени эмоционально и интеллектуально вовлечены в прошлые события своей жизни, понимают влияние

прошлого на актуальные события их жизни. Описывают прошлое время как ощущаемое и открытое.

Рассмотрим особенности восприятия женщинами настоящего времени (таблица 3).

Т а б л и ц а 3 — Характеристики настоящего времени

Характеристики времени	Уровень, %		
	высокий	средний	низкий
Активность	16,66	66,67	16,67
Эмоциональная окраска	60,00	40,00	—
Величина	43,33	46,67	10,00
Структура	23,33	60,00	16,67
Ощущаемость	—	66,67	33,33

Настоящее время описывается женщинами как в средней степени активное, стремительное, изменчивое, требующее психической активности.

Настоящему времени женщины дают позитивную эмоциональную оценку. Преимущественно описывают его как радостное, яркое, светлое. Это указывает на субъективную удовлетворенность ими актуальной жизненной ситуацией.

Отмечается средняя и высокая смысловая наполненность настоящего времени и наполненность позитивными переживаниями для большинства женщин.

События настоящего времени воспринимаются ими как подконтрольные и прогнозируемые. Настоящее время оценивается ими как в средней степени безопасное и стабильное.

Характерна средняя психологическая связь женщин с настоящим временем. Они ощущают себя в средней степени активными участниками событий жизни.

Представим особенности восприятия женщинами будущего времени (таблица 4).

Т а б л и ц а 4 — Характеристики будущего времени

Характеристики времени	Уровень, %		
	высокий	средний	низкий
Активность	16,67	73,33	10,00
Эмоциональная окраска	60,00	40,00	—
Величина	56,67	40,00	3,33
Структура	33,33	63,34	3,33
Ощущаемость	—	50,00	50,00

Будущее время воспринимается ими как в средней степени наполненное интересными событиями и яркими впечатлениями. Оно связывается преимущественно с положительными эмоциями.

Соотносится с ощущением внутренней свободы. С позиции женщин в будущем практически отсутствуют обстоятельства, способные блокировать удовлетворение ими значимых потребностей. Будущее время связывается в их восприятии с пространством для самореализации и широкой жизненной перспективой.

Будущее время в представлении женщин является понятным отрезком жизненного пути, логически вытекающим из их прошлого и настоящего.

Следует отметить преимущественно среднюю и низкую эмоциональную и интеллектуальную вовлеченность женщин в будущее, среднюю и низкую значимость для них данного временного модуля. Для 50,00 % из них характерно принятие позиции стороннего наблюдателя за своей жизнью при проектировании будущего.

Для выявления взаимосвязи коннотативного значения психологического времени и прокрастинации женщин в период ранней взрослости был проведен корреляционный анализ данных с помощью программы «Статистика».

В результате вычисления коэффициента корреляции Спирмена установлено наличие прямой слабой связи между переменными «Ощущаемость настоящего времени» и «Ситуативно обусловлен-

ная прокрастинация» ($r = 0,30$; $p = 0,10$). Чем выше уровень ситуативно обусловленной прокрастинации, тем выше эмоциональная вовлеченность в события настоящей жизни и восприятие их как лично значимых. Чрезмерная погруженность в интересные и эмоционально значимые события настоящей жизни приводит к склонности женщин откладывать на потом решение иных жизненных и профессиональных задач, не связанных с актуальным насыщенным отрезком жизненного пути.

Выявлена обратная слабая связь между переменными «Структура прошедшего времени» и «Прокрастинация» ($r = -0,27$; $p = 0,13$). Чем выше выраженность прокрастинации во всех сферах жизни, тем ниже ощущение взаимосвязей между событиями в прошлом. Восприятие прошлого как труднопрогнозируемого, неподконтрольного, протекавшего вне всяких закономерностей приводят к импульсивности в поведении, растерянности, смятению. Негативный прошлый опыт структурирования и управления своей жизнью обуславливает стремление откладывать на потом решение жизненных задач, так или иначе напоминающих прошлые события жизни.

Также определена прямая слабая связь между переменными «Ощущаемость прошедшего времени» и «Личностно обусловленная прокрастинация» ($r = 0,28$; $p = 0,12$). Чем выше склонность личности к прокрастинации, тем выше эмоциональная вовлеченность в воспоминания и чувствительность к ним. Склонность к чрезмерной концентрации на прошлом жизненном отрезке времени, высокая значимость для женщин событий прошлого времени, неумение дистанцироваться и абстрагироваться от эмоционального переживания прошлого являются отличительными характеристиками прокрастинаторов.

Установлена прямая средняя значимая связь между переменными «Эмоциональная окраска будущего» ($r = 0,36$; $p = 0,050$) и «Ситуативно обусловленная прокрастинация», «Прокрастинация» ($r = 0,33$; $p = 0,07$). Чем выше оптимистичная оценка будущего времени жизни наряду со сниженной критичностью в его оценке, тем выше склонность женщин наслаждаться насто-

ящим моментом жизни, откладывая на потом решение задач, напрямую не связанных с их интересами и желаниями.

Мы выявили наличие прямой средней связи между переменными «Ощущаемость будущего времени» и «Личностно обусловленная прокрастинация» ($r = 0,33$; $p = 0,08$). Женщин, проявляющих прокрастинацию в различных жизненных сферах, особенно в профессиональной деятельности и в достижении поставленных задач, отличает чрезмерная сконцентрированность на будущем. Они посвящают много времени обдумыванию событий будущего, их эмоциональному переживанию. Чрезмерная значимость будущего и возникающее вследствие этого напряжение, вероятно определяют стремление отложить на потом решение задач, от которых зависит достижение планируемых целей.

Установлена прямая средняя связь между переменными «Ощущаемость будущего» и «Прокрастинация» ($r = 0,34$; $p = 0,07$). Чем выше склонность к прокрастинации, тем выше чувствительность в отношении будущего.

Заключение. Проведенное исследование показало, что для женщин характерны: средний уровень активности, структуры и ощущаемости, высокий уровень эмоциональной окраски, величины прошедшего времени, средний уровень активности, величины, структуры и ощущаемости, высокий уровень эмоциональной окраски настоящего времени, низкий и средний уровень ощущаемости, средний уровень активности, структуры, высокий уровень эмоциональной окраски и величины будущего времени.

Им свойственен низкий уровень ситуативно обусловленной и средний уровень личностно обусловленной прокрастинации.

Женщины в период ранней взрослости, склонные к ситуативно обусловленной прокрастинации, обладают высокой ощущаемостью настоящего времени, сверхоптимистичным восприятием будущего времени. Женщины, обладающие личностно обусловленной прокрастинацией, чрезмерно сконцентрированы на переживании и осмыслении прошлого и будущего.

Женщины-прокрастинаторы оценивают прошлое как неуправляемое, что определяет тревогу и страх в решении жизненных и профессиональных задач, схожих с прошлым отрезком их жизни.

Список цитируемых источников

1. *Мещеряков, Б. Г.* Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 632 с.
2. *Ильин, Е. П.* Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2011. — 224 с.
3. *Яценко, Т. Е.* Особенности прокрастинации студентов педагогических специальностей высшей школе / Т. Е. Яценко, П. В. Андрущенко, Д. М. Ермолович // Современное образование: традиции и инновации инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 25 окт. 2019 г. : в 2 ч. / отв. ред. Д. М. Гордиевских. — Шадринск : ШГПУ, 2020. — Ч. II : Прикладные аспекты. — С. 56—59.
4. *Яценко, Т. Е.* Исследование временной перспективы прокрастинаторов мужского и женского пола в период ранней взрослости / Т. Е. Яценко, И. В. Бондарь // Современные проблемы и перспективы развития науки, техники образования : материалы I Нац. науч.-практ. конф. (30 нояб. 2020 г.) : Магнитогор. гос. техн. ун-т им. Г.И. Носова. — Электрон. текстовые дан. (1,29 Мб). — Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2020. — С. 398—401.
5. *Яценко, Т. Е.* Личностные черты как предиктор прокрастинации девушек в принятии решений / Т. Е. Яценко, Д. М. Ермолович // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования : тезисы докл. 77-й Междунар. науч.-техн. конф., 22—26 апр. 2019 г. ; Магнитогор. гос. техн. ун-т. — Магнитогорск : МГТУ им. Г. И. Носова, 2019. — С. 361—362.
6. *Яценко, Т. Е.* Структурно-содержательные характеристики временной перспективы склонных к виктимному поведению подростков / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифирович, Л. А. Русецкая // Образование и наука в XXI веке : ежегод. сб. науч. тр. БГПУ : Педагогические науки, психологические науки, исторические науки. — Минск : БГПУ, 2019. — С. 100—105.
7. *Ковалев, В. И.* Личностное время как предмет психологического исследования / В. И. Ковалев // Психология личности и время : тез. докл. и сообщений Всесоюз. науч.-теор. конф. (22—25 апр. 1991 г.). — Черновцы : Изд-во ЧГУ, 1991. — Т. 1. — С. 7.
8. *Frank, L. K.* Time Perspective / L. K. Frank // Journal of Social Philosophy. — 1939. — № 4. — P. 293—312.
9. *Сапогова, Е. Е.* Психология развития человека : учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. — М. : Аспект Пресс, 2001. — С. 75.
10. *Зейгарник, Б. В.* Теория личности Курта Левина / Б. В. Зейгарник. — М. : МГУ, 1981. — 117 с.
11. *Захарова, А. Ю.* Временная перспектива личности при аффективных расстройствах: обзор научных исследований / А. Ю. Захарова, А. В. Трусова // Вестн. РУДН. Сер. «Психология и педагогика». — 2019. — Вып. 16, № 3. — С. 435—450.
12. Семантический дифференциал времени: экспертная психодиагностическая система в медицинской психологии : пособие / под науч. ред. Л. И. Васерман. — СПб. : СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2009. — 43 с.

Материал поступил в редколлегию 29.02.2020.

Т. Е. Яценко, М. А. Король

Барановичский государственный университет, Барановичи, Республика Беларусь

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ, ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПЕРЕМЕНАМ, ОТНОШЕНИЕ К ИЗМЕНЕНИЯМ В ПОЗДНЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье актуализирована проблема готовности будущих специалистов к принятию изменений и функционированию в условиях неопределенности. Раскрыта сущность феномена «толерантность к неопределенности» и состояние изученного данного явления в российской и белорусской психологии. Приведены результаты эмпирического исследования структурно-содержательных характеристик толерантности к неопределенности, стилей реагирования на изменения (отрицающий, сопротивляющийся, принимающий, исследующий), составляющих личностной готовности к переменам (страстность, находчивость, оптимизм, смелость, адаптивность, уверенность, толерантность к двусмысленности). Описаны половые различия в данных феноменах в период поздней юности.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности; стиль реагирования на изменения; личностная готовность к переменам; поздняя юность.

T. E. Yatsenko, I. V. Bondar

Baranovich State University, Baranovich, Republic of Belarus

TOLERANCE TO UNCERTAINTY, PERSONAL READINESS TO CHANGE, ATTITUDE TO CHANGE IN LATE YOUTH

The article actualizes the problem of the readiness of future specialists to accept changes and function under conditions of uncertainty. The essence of the phenomenon of “tolerance to uncertainty” and the state of the studied phenomenon in Russian and Belarusian psychology are revealed. The results of an empirical study of the structural and meaningful characteristics of tolerance to uncertainty, styles of response to changes (denying, resisting, accepting, exploring), components of personal readiness for change (passion, resourcefulness, optimism, courage, adaptability, confidence, tolerance for ambiguity) are presented. Sex differences in these phenomena in late adolescence are described.

Key words: tolerance for uncertainty; style of reaction to changes; personal readiness for change; early adolescence.

Введение. Современный мир характеризуется крайней нестабильностью и постоянными изменениями. Неопределенность прочно вошла в жизнь человека и во все сферы его деятельности [1, с. 130].

В психологическом контексте понятие «неопределенность» употребляется для осознания недостаточности информации, множественности альтернатив выборов и решений. В свою очередь отношение личности к неопределенности, отражающее совокупность внутренних установок, субъективных оценок и реакций, принято называть толерантностью к неопределенности [2].

Отношение к неопределенности рассматривается в двух направлениях: первый аспект — это принятие условий неопределенности и избегание неопределенности, стремление к ясности; второй аспект носит название переменной интолерантности к неопределенности [2].

По мнению Т. В. Корниловой [3], толерантность к неопределенности является одним из психологических феноменов, позволяющих личности успешно функционировать в непредсказуемом пространстве современного мира [4]. Отношение к неопределенности как проявление толерантности личности — не только штрихи к портрету современной действительности, но и специальный предмет психологического исследования [5, с. 44].

Актуальность исследования толерантности к неопределенности в юношеском возрасте можно обосновать тем, что меняющиеся требования, возникновение различных препятствий в виде новой информации, необходимость принимать решения в таких обстоятельствах влияют на качество жизни человека и эффективность его деятельности [1, с. 130].

Практически каждый день появляется что-то новое, старое уходит или деформируется. Огромные потоки информации, действующие на человека, также негативно влияют на благополучие, вынуждая современных людей постоянно пребывать в условиях неопределенности, множественности. Прогнозирование ситуаций и самопрогнозирование личности становится все сложнее и сложнее [4].

В российской психологии феномен толерантности к неопределенности получил освещение в работах В. П. Зинченко, Т. В. Кор-

ниловой, И. Н. Леонова, Е. Н. Осина, Т. Г. Хащенко, М. Н. Юртаевой. В своих работах ученые выделяют следующие ракурсы понимания данного феномена: через систему аттитудов (убеждений), установок, когнитивные стили, личностные черты, личностно-мотивационные характеристики [6].

В диссертационном исследовании Е. Г. Луковицкой освещено представление толерантности к неопределенности как социально-психологической установки с ее трехкомпонентной структурой, которая содержит в себе оценивание неопределенности, эмоциональное реагирование и определенное поведенческое реагирование [7]. С точки зрения Е. Г. Луковицкой, условие для успешного самовыражения и адаптации личности в современном мире — способность переносить ситуации неопределенности, адекватно воспринимать происходящие изменения [7].

Значительный вклад в рассмотрение проблемы толерантности к неопределенности внесли А. Г. Матушанская и Б. С. Алишев. Они рассматривают данный феномен в трех аспектах: толерантность к двусмысленности, к неопределенности и к неизвестности [8].

Наблюдается увеличение работ прикладной направленности. Возникшие концептуальные противоречия в рассмотрении толерантности к неопределенности в качестве одномерного или многомерного явления, как «стержневого» психического свойства или специфической особенности когнитивных процессов актуализировали значимость решения вопросов измерения толерантности к неопределенности.

Большой вклад в практическую разработку измерений толерантности к неопределенности внесли Г. У. Солдатов, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева, О. А. Кравцова, которые разработали практическое пособие по психодиагностике толерантности личности [9].

В зарубежной психологии феномен толерантность к неопределенности рассматривается с точки зрения двух подходов: толерантность к неопределенности как концепт теории авторитарной индивидуальности Э. Френкель-Брунsvик; толерантность к неопределенности в рамках теории черт личности С. Баднера [10, с. 245].

В Беларуси проводятся различные исследования в области толерантности к неопределенности. Такие исследователи, как

Н. К. Плавник и Е. В. Лешкевич, изучали толерантность к неопределенности и карьерные ориентации студентов [10]. Эмоциональный интеллект и толерантность к неопределенности личности как факторы обращения на телефон доверия были рассмотрены в работе М. В. Коробач [11]. Е. Е. Марченко и Е. В. Орловцева показали в своей работе значимость характеристики толерантности к неопределенности личности обучающихся высшей школы [12].

Поздний юношеский возраст — это период, в котором студенты начинают проходить производственные практики и сталкиваются с профессиональной реальностью, выходя из зоны комфорта пребывания в университете. Данный период показывает, в какой степени будущие специалисты готовы принимать новую для них профессиональную реальность. Соответственно, толерантность к неопределенности является для них одной из ключевых профессионально значимых характеристик.

Целью исследования выступило выявление составляющих толерантности к неопределенности, выраженных у юношей и девушек, а также степени их готовности к переменам и преобладающего стиля реагирования на изменения.

Выборку исследования составили 60 человек: 30 юношей и 30 девушек в возрасте 20—22 лет. Методики исследования: «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой, «Шкала толерантности к неопределенности» Д. Мак-Лейна в адаптации Е. Н. Осина, «Стиль реагирования на изменения» Т. Базарова, «Личностная готовность к переменам» в адаптации Н. А. Бажанова и Г. Л. Бардиер.

Основная часть. Применение методики «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т. В. Корниловой позволил получить следующие результаты.

Рассмотрим показатели юношей и девушек по шкале «Толерантность к неопределенности». Для большинства девушек и юношей (63,33 %) характерен средний уровень. Мы видим, что испытуемые не относятся к неопределенности как к явлению, полному опасности. Однако они не готовы с ней взаимодействовать в своей жизни. Впускать в свою жизнь неопределенность и принимать ее готовы 35,00 % испытуемых, для которых харак-

терен высокий уровень толерантности к неопределенности. Отрицательное отношение к неопределенному, новому испытывают 1,67 % юношей и девушек, у которых выявлен низкий уровень.

Вычисление критерия Манна-Уитни показало, что нет значимых различий толерантности к неопределенности среди юношей и девушек ($U = 350; p = 0,14$).

Следующая шкала — «Интолерантность к неопределенности». Выявилось, что 66,67 % юношей и девушек имеют средний уровень. 30,00 % имеют высокий уровень интолерантности к неопределенности. У таких юношей и девушек есть четкое понимание правильных и неправильных способов, свои принципы и ценности, строгая упорядоченность во всем.

Вычисление критерия Манна—Уитни для несвязанных выборок показало, что нет значимых различий интолерантности к неопределенности среди юношей и девушек ($U = 449; p = 0,98$).

Следующая шкала — «Межличностная интолерантность к неопределенности». Для большинства девушек и юношей (76,67 %) характерен средний уровень. Для таких людей важна ясность в межличностных отношениях, однако испытуемые не заостряют на этом свое внимание. Крайне важна упорядоченность и контроль в отношениях с другим человеком для 18,33 %, у которых диагностирован высокий уровень.

Вычисление критерия Манна—Уитни для несвязанных выборок показало, что нет значимых различий в межличностной интолерантности к неопределенности среди юношей и девушек ($U = 377; p = 0,28$).

Применение методики «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна в адаптации Е. Н. Осина позволило выявить следующие показатели.

Рассмотрим показатели по шкале «Отношение к новизне». Имеют средний уровень 76,67 % девушек и юношей, т. е. такие юноши и девушки не относятся к новизне как к фактору, который препятствует выполнению работы либо который дезорганизует их. Однако новизна вызывает настороженность.

Считают, что новизна вносит свои существенные коррективы, вызывает дополнительные сложности и неприятности, что характерно для низкого уровня, 20,00 % респондентов.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что нет значимых различий в отношении к новизне у юношей и девушек ($U = 431$; $p = 0,78$).

Следующая шкала — «Отношение к сложным задачам». Характерен средний уровень для 75,00 % респондентов. Испытуемые считают сложные задачи вполне допустимыми в их жизни, однако доля негативизма по отношению к таким задачам присутствует, ведь они могут внести разлад в деятельность.

Имеют низкий уровень, что означает негативное отношение к сложным задачам, 18,33 % испытуемых. Эти задачи вызывают дополнительные трудности, отрицательные эмоции, которых испытуемые стараются избежать.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что нет значимых различий в отношении к сложным задачам у юношей и девушек ($U = 348$; $p = 0,13$).

Следующая шкала — «Отношение к неопределенным ситуациям». Имеют средний уровень 76,67 % девушек и юношей. Такие юноши и девушки имеют положительное отношение к неопределенным ситуациям, они вполне готовы к их присутствию в своей жизни. Не готовы к неопределенным ситуациям 18,33 %. Такие ситуации выбивают их из привычного образа жизни.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что нет значимых половых различий в отношении к неопределенным ситуациям ($U = 411$; $p = 0,57$).

Следующая шкала — «Предпочитание неопределенности». Мы получили результаты, которые свидетельствуют о том, что 75,00 % испытуемых имеют низкий уровень, 25,00 % — средний уровень. Так, мы видим, что для большинства испытуемых свойственно отдавать предпочтение стабильности, нежели неопределенности.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что есть тенденция в предпочитании неопределенности среди юношей и девушек ($U = 332$; $p = 0,08$). У юношей наблюдается большее предпочтение неопределенности, чем у девушек. Это может быть связано с тем, что неопределенность дает возможность юношам принимать решение не сразу, а анализировать ситуацию, искать

различные доводы в пользу тех или иных факторов, а не поддаваться эмоциям, что может быть характерно для девушек в неопределенных ситуациях.

Следующая шкала — «Толерантность к неопределенности». 50,00 % девушек и юношей имеют средний уровень; 48,33 % — низкий. Это говорит о их нежелании взаимодействовать в ситуации неопределенности, непринятии изменений.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что нет значимых различий в толерантности к неопределенности среди юношей и девушек ($U = 409$; $p = 0,55$).

Следующая шкала — «Общий балл толерантности к неопределенности». Для 48,33 % испытуемых характерен средний уровень, а также для 48,33 % свойственен низкий уровень. Так, мы получили данные, которые свидетельствуют о разделении респондентов на тех, кто категорически против неопределенности в своей жизни, и тех, кто допускает ее наличие в своей жизни.

Вычисление непараметрического критерия Манна—Уитни показало, что нет значимых различий между девушками и юношами ($U = 380$; $p = 0,3$).

Проанализируем результаты, которые получились при применении опросника Т. Базарова «Стиль реагирования на изменения».

Преобладающим стилем реагирования на изменения оказался исследуемый. К такому стилю реагирования прибегают 41,67 % испытуемых. Для таких испытуемых характерна рассудительность, поддержка и принятие изменений, легко соглашаются на изменения, если видят в них необходимость.

Прибегают к принимающему стилю 31,67 % юношей и девушек. Такие испытуемые часто становятся инициаторами изменений, вовлекаются в новые начинания. При этом не всегда важно существование объективной необходимости в изменениях, ведь для них главным является постулат, что без изменений жить невозможно.

Имеют сопротивляющийся стиль 25,00 %, т. е. респонденты с таким стилем реагирования очень эмоционально воспринимают изменения. При этом стабильность у них в приоритете. Если необходимо, чтобы человек с сопротивляющимся стилем принял изменения, то крайне важно показать личную выгоду для него, а также помочь в преодолении стресса.

И, наконец, для 18,33 % испытуемых характерен отрицающий стиль. Они не понимают, для чего нужно внедрять изменения. После долгой аргументации они могут согласиться с необходимостью изменений, однако требуется долгая перестройка.

Вычисление критерия Манна—Уитни показало, что нет значимых половых различий в исследуемом ($U = 430$; $p = 0,77$), отрицающем ($U = 413$; $p = 0,58$), в сопротивляющемся ($U = 403$; $p = 0,49$), принимающем ($U = 412$; $p = 0,58$) стиле реагирования на изменения.

Рассмотрим результаты, полученные благодаря опроснику «Личностная готовность к переменам» в адаптации Н. А. Бажанова и Г. Л. Бардиер.

По шкале «Страстность» 76,67 % имеют низкий уровень, т. е. мы видим, что большинство испытуемых не обладают неумной энергией, являются нерешительными. 1,67 % обладают решительностью, неутомимостью, готовы взаимодействовать с переменами.

Говоря о такой составляющей личностной готовности к переменам, как находчивость, стоит отметить, что 65,00 % имеют низкий уровень. Это значит, что для таких испытуемых сложно импровизировать, обращаться к ранее неизведанным источникам информации, что затрудняет их возможность действовать, когда происходят перемены.

Испытуемые готовы импровизировать, если понимают, что не могут справиться с ситуацией, а также обращаться к новым источникам информации. Средний уровень имеют 31,67 %. Это свидетельствует о том, что не всегда испытуемым удастся проявить свою находчивость.

Результаты по шкале «Оптимизм» показали, что для 80,00 % испытуемых свойственен низкий уровень. Это говорит о их пессимистичном взгляде на различные события и подготовке себя к худшему. Высокий уровень оптимизма выявлен не был. Они верят в свой успех, ориентированы на лучший ход развития событий. 20,00 % испытуемых имеют средний уровень, т. е. они склонны к оптимистичному взгляду на происходящие ситуации, однако это не носит постоянный характер.

16,67 % юношей и девушек имеют средний уровень смелости. Мы можем сказать, что для таких испытуемых характерна тяга к новому, в некоторых случаях возможен отказ от надежного в пользу чего-то нового.

Низким уровнем адаптивности характеризуется 86,67 % испытуемых. Это значит, что им крайне сложно привыкать к новому, к изменению своих планов и решений. И, напротив, некоторую готовность к этому демонстрируют 13,33 % юношей и девушек, которые имеют средний уровень.

Низкий уровень уверенности характерен для 78,33 %. Это значит, что большинство испытуемых не верят в свои достоинства, не знают своих сильных сторон.

Рассматривая такую составляющую личностной готовности к переменам, как толерантность к двусмысленности, отметим, что 86,00 % имеют низкий уровень, т. е. такие респонденты не могут спокойно относиться к отсутствию ясных ответов, теряют самообладание, если ситуация кажется неопределенной, неясной. Высокий уровень отмечен у 4 %.

Вычисление непараметрического критерия Манна—Уитни для несвязанных выборок показало, что нет значимых различий в толерантности к двусмысленности ($U = 450$; $p = 1,00$), в страстности ($U = 450$; $p = 1,00$), находчивости ($U = 379$; $p = 0,29$), оптимизме ($U = 412$; $p = 0,57$), в смелости ($U = 391$; $p = 0,39$), адаптивности ($U = 420$; $p = 0,66$), уверенности среди юношей и девушек ($U = 423$; $p = 0,69$).

Заключение. Большинство девушек и юношей демонстрируют средний уровень толерантности к неопределенности, интолерантности к неопределенности и межличностной интолерантности к неопределенности. У юношей отмечается большее предпочтение неопределенности, чем у девушек. В целом юноши и девушки готовы к сложным ситуациям в своей жизни, к их двусмысленности и неоднозначности.

Преобладающим стилем реагирования на изменения является исследующий. Затем следует принимающий, сопротивляющийся, отрицающий, из чего мы можем сделать вывод, что прежде, чем начать взаимодействовать в ситуациях неопределенности, при-

ступать к изменениям, внедрению чего-то нового, юноши и девушки тщательно изучают, действительно ли это необходимо, какие есть риски, выгода и польза.

Большинство юношей и девушек имеют низкий уровень оптимизма, уверенности в себе, смелости, страстности, адаптивности. Это говорит нам о том, что неуверенность в себе, негативный взгляд на некоторые вещи, недостаточность смелости может препятствовать тому, чтобы юноши и девушки продуктивно взаимодействовали в неопределенных ситуациях, с изменениями, при этом не ощущая угрозу и опасность.

Список цитируемых источников

1. *Сараева, Е. В.* Связь толерантности к неопределенности и мотивации достижения / Е. В. Сараева // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. — 2014. — С. 129—134.
2. *Корнилова, Т. В.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера / Т. В. Корнилова // Эксперим. психология. — 2014. — № 1. — С. 92—110.
3. *Корнилова, Т. В.* Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки / Т. В. Корнилова // Журн. Вышш. шк. экономики. — 2014. — № 4. — С. 19—36.
4. *Сараева, Е. В.* Самопрогнозирование как механизм саморазвития / Е. В. Сараева // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. — 2006. — № 18. — С. 86—90.
5. *Юртаева, М. Н.* Толерантность к неопределенности и предпочтения в способах обработки информации / М. Н. Юртаева // Рос. гос. профессион.-пед. ун-т. — 2011. — № 2. — С. 44—67.
6. *Белова, Е. В.* Толерантность к неопределенности в структуре личностных особенностей предпринимателей / Е. В. Белова // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. — 2016. — № 2. — С. 85—93.
7. *Луковицкая, Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Г. Луковицкая ; С.-Петербург. гос. ун-т. — СПб., 2003. — 173 л.
8. *Матушанская, А. Г.* Толерантность к неопределенности и смежные психологические конструкты когнитивной психологии / А. Г. Матушанская, Б. С. Алишева // Уч. зап. Каз. ун-та. — 2011. — Т. 153. — Кн. 5. — С. 25—33.
9. Психодиагностика толерантности личности / Г. У. Солдатова [и др.]. — М. : Смысл, 2008. — 172 с.
10. *Плавник, Н. К.* Толерантность к неопределенности и карьерные ориентации студентов / Н. К. Плавник // Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. — Минск : РИВШ, 2019. — Вып. 19. — С. 244—250.

11. *Коробач, М. В.* Эмоциональный интеллект и толерантность к неопределенности личности как факторы обращения на телефон доверия / М. В. Коробач // Новые технологии в клинической психологии и психотерапии : сб. материалов Респ. науч.-практ. семинара с междунар. участием. — Гродно : ГрГМУ, 2015. — С. 178—186.

12. *Марченко, Е. Е.* Толерантность к неопределенности как значимая характеристика личности обучающихся высшей школы / Е. Е. Марченко, Е. В. Орловцева // Вестн. Брест. ун-та. Сер. 3 : Филология. Педагогика. Психология. — 2018. — № 1. — С. 188—196.

Материал поступил в редколлегию 25.11.2019.

Репозиторий БарГУ

Сведения об авторах

Беляева Ольга Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, старший преподаватель федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», (Российская Федерация, Ярославль), olga-alekseevna@mail.ru .

Боброва Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и консультативной психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), bobrova-e-s@mail.ru .

Бондарчук Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий кафедрой возрастной и педагогической психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), 278380ev@gambler.ru .

Бондарь Инна Викторовна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), t.e.yatsenko@mail.ru .

Бортко Татьяна Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных наук Костанайского социально-технического университета имени академика З. Алдамжар (Казахстан, Костанай), Tatyana_gb@mail.ru .

Водяха Сергей Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), svodyakha@yandex.ru .

Водяха Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), svodyakha@yandex.ru .

Волохова В. И., старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, заместитель декана факультета психологии по учебной работе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Новосибирск), golovchanskaya99@inbox.ru .

Головчанская Светлана Борисовна, студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет», (Российская Федерация, Новосибирск), golovchanskaya99@inbox.ru .

Грушевская Татьяна Дмитриевна, учитель белорусского языка и литературы государственного учреждения образования «Средняя школа № 3 г. Барановичи» (Республика Беларусь, Барановичи), natalya-trockaya@mail.ru .

Гупал Юлия Николаевна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), yulya.gupal.85@mail.ru .

Данько Елена Александровна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), alenka1na1000000@mail.ru.

Декина Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (Российская Федерация, Тула), kmppedagogika@yandex.ru.

Джига Надежда Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет», (Республика Беларусь, Барановичи), 555osipova@mail.ru.

Дзяков Дмитрий Григорьевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент учреждения образования «Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета», (Республика Беларусь, Минск).

Дягилева Мария Андреевна, студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Новосибирск), mar.i.kudrina.99@mail.ru.

Зубков Вадим Артурович, авиационный психолог медицинской службы Авиационной войсковой части 54804 (Республика Беларусь, Барановичи), keneral@mail.ru.

Иценко Александр Григорьевич, кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), alex_its81@mail.ru.

Кайгородова Надежда Захаровна, доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный университет» (Российская Федерация, Барнаул), kaigorodova56@gmail.com.

Камакина Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», (Российская Федерация, Ярославль), olekam@bk.ru.

Кононович Ольга Сергеевна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), olga0314@tut.by.

Король Мария Александровна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Костюкович Екатерина Александровна, студент, учреждение образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Кравченко Д. В., студент учреждения образования «Белорусский национальный технический университет» (Республика Беларусь, Минск).

Кропачева Марина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Шадринск), Marinanik-10@mail.ru.

Куликова Александра Сергеевна, магистрант, муниципальное общеобразовательное учреждение «Леснополянская начальная школа имени К. Д. Ушинского» Ярославского муниципального района, Ярославская область (Российская Федерация, р. п. Лесная Поляна), kulikalex921@gmail.com .

Куликовская Елена Валерьевна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет», (Республика Беларусь, Барановичи), natalya-trockaya@mail.ru .

Лешкевич Евгения Викторовна, магистр психологических наук, аспирант учреждения образования «Республиканский институт высшей школы» Республика Беларусь, Минск), 5250334@gmail.com .

Литке Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (Российская Федерация, Челябинск), svlitke@gmail.com .

Малец Екатерина Валентиновна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Марон Виктория Александровна, магистрант учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», (Республика Беларусь, Минск), vika_maron@mail.ru .

Мин Хун, магистр, доцент учреждения образования «Институт психологии Белорусского государственного педагогического университета» (Республика Беларусь, Минск), 719963592@qq.com

Минкова Людмила Александровна, педагог-психолог, государственного учреждения образования «Могилевский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» (Республика Беларусь, Могилев), oskroigmogilev@tut.by .

Невзорова Анна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Российская Федерация, Ярославль), anna.nevzorova@gmail.com .

Невзорова Екатерина Дмитриевна, магистр федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Российская Федерация, Ярославль), nevzorova.tv@mail.ru .

Нестер Елена Федоровна, старший преподаватель учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), elenanester75@mail.ru .

Никанович Екатерина Викторовна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), knicanovich@gmail.com .

Островский Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент учреждения образования «Белорусский национальный технический университет» (Республика Беларусь, Минск) ostrova@tut.by .

Прончак Ирина Игоревна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи).

Рзаева Жанна Вячеславовна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), gannkarz@mail.ru .

Ровкова Мария Александровна, преподаватель иностранных языков, специалист учреждения образования «Витебский государственный технический колледж» (Республика Беларусь, Витебск), may380@mail.ru .

Русецкая Людмила Александровна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), rusetskayy@mail.ru .

Семенюк Евгения Владимировна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), semenjuk_evgesha@mail.ru .

Сидорик Светлана Николаевна, директор, государственного учреждения образования «Сеньковщинская детская школа искусств» (Республика Беларусь, Гродненская обл., Слонимский район, аг. Сеньковщина), sidorik81@mail.ru .

Слепко Юрий Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского». (Российская Федерация, Ярославль), slepko@inbox.ru .

Супрун Е. С., студент учреждения образования «Белорусский национальный технический университет» (Республика Беларусь, Минск).

Титовец Татьяна Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и дошкольной педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), t_titovets@mail.ru .

Тхорик Наталья Сергеевна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), natalya-trockaya@mail.ru .

Филиппова Светлана Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого», (Российская Федерация, Тула), Wega-04@mail.ru .

Филюткина Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Шадринск), filyutina1960@mail.ru .

Фролова Юлия Игоревна, аспирант федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный университет» (Российская Федерация, Барнаул), frolovajulja@uandex.ru .

Хмельевская Олеся Юрьевна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), aleska.demidovitch@mail.ru .

Хомицевич Алла Викторовна, студент учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), natalya-trockaya@mail.ru .

Цариненко Людмила Владимировна, студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет», (Российская Федерация, Шадринск,) deti.mila@mail.ru .

Цзяньхун Чжэн, Линнаньский педагогический университет, Чжаныцзян, Гуандун, Ключевая лаборатория развития и образования провинции Гуандун для детей с особыми потребностями (Китай, Чжаныцзян, Гуандун) 719963592@qq.com .

Шкабарина Наталия Леонидовна, педагог-психолог государственного учреждения образования «Средняя школа № 4 г. Солигорска» (Республика Беларусь, Солигорск), natalia.schkabarina@yandex.by .

Шокетаева Любовь Кайратовна, студент федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Новосибирск), ljuba_2000@mail.ru .

Яценко Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), t.e.yatsenko@mail.ru .

Репозиторий БГУИР

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Межвузовский сборник научных статей
с международным участием

Выпуск 10

Ответственный за выпуск Н. Н. Колодко
Технический редактор Л. Н. Щербук
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 09.06.2021. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Отпечатано на копировально-множительной технике.

Усл. печ. л. 17,50. Уч.-изд. л. 14,80. Тираж 31 экз. Заказ 214.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/424 от 09.09.2016. Ул. Войкова, 21, 225404, г. Барановичи.

Тел. 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by.