

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БЕЛОРУССКИХ СТУДЕНТОВ

Н. Ю. КЛЫШЕВИЧ¹⁾, А. М. ПОЛЯКОВ¹⁾

¹⁾Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

Представлен анализ современных исследований, посвященных развитию личности и социального взаимодействия белорусских студентов. Рассматриваются система ценностей, жизненные стратегии, мотивация учебной деятельности и ее динамика в процессе обучения в вузе, профессиональное самосознание юношей и девушек, осмысленность ими жизни, возрастная специфика их межличностных отношений и взаимодействия. Обосновывается необходимость учета личностных и социальных особенностей в педагогическом и психологическом сопровождении студентов. Предлагается стратегия проектирования учебных занятий со студентами с учетом возрастной специфики взаимодействия со сверстниками, нацеленная на развитие осознания, умения удерживать и изменять собственную смысловую позицию с учетом позиций других людей посредством работы с символическими формами.

Ключевые слова: ценности; мотивация учебной деятельности; профессиональное самосознание; временная перспектива будущего; идентичность; смысловой полицентризм сознания; социальное взаимодействие.

PECULIARITIES OF PERSONALITY AND SOCIAL INTERACTION OF BELARUSIAN STUDENTS

N. J. KLYSHEVICH^a, A. M. POLYAKOV^a

^aBelarusian State University, 4 Niezalieznasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

Corresponding author: A. M. Polyakov (polyakov.bsu@gmail.com)

The analysis of the modern researches of the personal and social interaction development of Belarusian students is presented in the article. The system of values, life strategies, motivation of educational activity and its dynamics in the process of studying at the university, professional self-awareness of boys and girls, age specifics of their relations and interaction are analyzed in the article. The authors substantiate the importance of orientation on the personal and social characteristics of students in the pedagogical and psychological support of students. The strategy for designing training sessions with students is proposed. It takes into account the age-specific nature of their interaction with peers. It is aimed at the development of awareness, the ability to hold and change your own semantic position, taking into account the positions of other people through working with symbolic forms.

Keywords: values; motivation of educational activity; professional self-awareness; temporary perspective of the future; identity; semantic polycentrism of consciousness; social interaction.

В белорусской психологии довольно большое количество исследований посвящено изучению тех или иных аспектов личности студентов и их

социального взаимодействия. В данной статье мы постарались собрать известные нам результаты научных работ, которые, на наш взгляд, помогают по-

Образец цитирования:

Клышевич НЮ, Поляков АМ. Особенности личности и социального взаимодействия белорусских студентов. Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2020;2:114–123.

For citation:

Klyshevich NJ, Polyakov AM. Peculiarities of personality and social interaction of Belarusian students. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy and Psychology*. 2020;2:114–123. Russian.

Авторы:

Наталья Юлиановна Клышевич – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии факультета философии и социальных наук.

Алексей Михайлович Поляков – доктор психологических наук, доцент; профессор кафедры психологии факультета философии и социальных наук.

Authors:

Natalia J. Klyshevich, PhD (psychology), docent; associate professor at the department of psychology, faculty of philosophy and social sciences.

Alexey M. Polyakov, doctor of science (psychology), docent; professor at the department of psychology, faculty of philosophy and social sciences.
polyakov.bsu@gmail.com

нять специфику современной студенческой молодежи и, что особенно важно, разработать наиболее эффективные методы педагогического взаимодействия, способствующие профессиональному росту и психическому развитию юношей и девушек.

Период студенческой жизни характеризуется разнообразием форм активности, поиском путей и средств самореализации, что отражает ценностные ориентиры молодых людей относительно различных сфер жизнедеятельности. Система их ценностных ориентаций обладает определенной иерархичностью. Наиболее значимыми ценностями для белорусских студентов являются семья, друзья и знакомые, работа, досуг, ценность которого в их возрасте выше, чем в других возрастных группах [1].

Родители и близкие друзья – основные референтные группы для студентов. В трудных жизненных обстоятельствах, кроме опоры на собственные силы (81 %), они также рассчитывают на помощь отца и матери (68 %) и близких друзей (40 %). Половина участников исследования говорит о наличии у них нескольких друзей, треть – о множестве друзей и приятелей. В то же время примерно каждый десятый белорусский студент испытывает определенные трудности при общении со сверстниками. Так, 2 % опрошенных отметили, что у них нет друзей, 10 % чувствуют себя одиночками, несмотря на широкий круг знакомых [1].

Вызывают интерес также результаты сравнительных исследований ценностного сознания студентов. В рамках реализации проекта «Россия и Беларусь глазами студенческой молодежи» изучались ценностные ориентации студентов в российских и белорусских вузах [2]. Общей тенденцией в двух исследуемых группах было наличие ориентации на достижения, даже если они труднодоступны и требуют значительных усилий. Установлено, что российские и белорусские студенты связывают достижения как с профессиональным и карьерным ростом, так и с повышением материального благополучия и созданием семьи. Также обнаружено, что коллективистские ценности в большей степени распространены среди белорусской студенческой молодежи, в то время как российские студенты тяготеют к индивидуалистским ценностям.

Сравнение данных исследования студенческой молодежи в 2001 и 2016 гг. выявило наличие значительных расхождений в ценностных ориентациях студентов Беларуси и России, хотя опрос студентов обеих стран, выполненный в 2001 г., демонстрировал сходство их ценностей. Векторы зафиксированных смещений имеют противоположную направленность. У российских студентов несколько снизилась ориентация на достижения и одновременно усилились гедонистические настроения, ориентация на текущие цели, социальную автономию, приоритет личностного над общественным.

У белорусских студентов выявлена противоположная тенденция: существенно возросла ориентация на достижения и выбор дальних целей, усилились стремление к социальной интеграции и чувство общности с другими людьми [2].

Изучение ценностей современных белорусских студентов как потенциальных работников показало, что для них прежде всего важны содержание трудовой деятельности («чтобы выполняемая работа была интересна») и ее высокая оплата. Следующими в иерархии ценностей выступают такие характеристики, как хороший коллектив, благоприятные условия работы и ожидание того, что работа не будет ущемлять ни личные интересы, ни интересы семьи [3].

Анализ жизненных стратегий белорусских студентов показывает, что молодые люди ориентированы в своей трудовой деятельности на собственное благополучие. Стратегия жизненного благополучия предполагает обеспеченную, спокойную и стабильную жизнь, направленную на приобретение и потребление различных жизненных благ, стремление к комфорту. Отмечается потребность к максимально возможному или допустимому удовлетворению своих потребностей в тех или иных жизненных благах.

Следующей по степени выраженности оказалась стратегия жизненной самореализации, отражающая ценности личной автономии и самосовершенствования, неприятие строгой регламентации, толерантность в отношении образа жизни других людей.

У белорусских студентов оказалась наименее представленной стратегия жизненного успеха, в рамках которой работа связана с достижением общественного признания, мастерства, высокого профессионализма и компетентности в избранной профессиональной сфере, продвижением по социальной лестнице [3].

В психолого-педагогических работах по-прежнему актуален такой вопрос: почему одни студенты много и охотно работают над овладением знаниями и профессиональным мастерством, а возникающие трудности только добавляют им энергии и желания добиться поставленной цели, в то время как другие все делают неохотно и появление сколько-нибудь значительных препятствий резко снижает их активность вплоть до разрушения учебной деятельности? В качестве одного из факторов объяснения данного феномена может выступать мотивационно-потребностная сфера личности.

Будучи сложным структурным образованием, мотивация учебно-познавательной деятельности студентов положительно влияет на качество знаний, их глубину и действенность, широту и систематизацию, является важнейшим внутренним условием развития стремления к самообразованию. Известно, что именно отрицательное или безраз-

личное отношение к учению может быть причиной низкой успеваемости или неуспеваемости студентов. В этой связи представляет интерес изучение как мотивации учебной деятельности студентов в целом, так и ее динамики во время всего обучения в вузе.

Исследования ряда авторов позволяют сделать вывод о том, что существуют различия в мотивации учебной деятельности студентов различных курсов [4; 5]. У студентов 1-го курса доминирует прагматическая мотивация, направленная на получение диплома. Для студентов средних курсов наиболее характерна профессиональная мотивация, отражающая их интерес к будущей профессии и стремление овладеть ею на высоком уровне. Вероятно, это связано с увеличением числа профессионально ориентированных дисциплин. На последнем курсе преобладает познавательная мотивация, связанная с пониманием значимости получаемых знаний для успешного продвижения в профессиональной деятельности, построении карьеры [4].

Сходные данные получены И. И. Рифицкой, Е. В. Пилипенко, которые отмечают, что к последнему курсу обучения усиливается степень осознания и интеграции различных форм мотивов обучения. На ведущие позиции у студентов выходят профессиональные («Стать высококвалифицированным специалистом»; «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности») и учебно-познавательные мотивы («Получить интеллектуальное удовлетворение»; «Приобрести глубокие и прочные знания») [5].

Представляют интерес мотивационные профили студентов с различной успеваемостью. Так, студенты с высокой академической успеваемостью демонстрируют осознанность собственной учебной деятельности, автономию, способность соотносить текущие и перспективные цели. Для этих учащихся характерны гордость за академические достижения, ярко выраженный познавательный интерес, в том числе к решению сложных задач, а также высокая мотивация достижения [6]. По мнению П. Р. Галузо, следует также отметить наличие линейных взаимосвязей между высокой мотивацией достижения успеха и осознанием студентами условий и средств учения, прогнозированием его результатов, контролем над ходом и результатами своей учебной деятельности [7]. Как указывает Т. О. Гордеева, у академически успешных студентов выше показатели внутренней мотивации учебной деятельности, целеустремленности, самоконтроля, веры в контролируемость собственных достижений и оптимистических объяснений успехов. Для них характерен более продуктивный профиль копинг-стратегий, они чаще используют активные стратегии совладания с трудностями, возникающими в учебной деятельности [8].

Слабоуспевающие студенты не ставят перспективных целей, не стремятся к установлению при-

чинно-следственных связей между событиями и собственными решениями, не чувствуют возможности управлять будущим. Мотивация достижения как в рамках академической успеваемости, так и в разных сферах жизни у них ниже, чем у студентов с хорошей успеваемостью. Такие студенты не испытывают радости познания, удовольствия от решения трудных задач, гордости за значимость академических достижений. У них отсутствуют осмысленность учебной деятельности, эффективность стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями. Низкий уровень учебной активности коррелирует со слабой выраженностью общей способности к саморегуляции учебной деятельности [9].

Помимо мотивационного профиля представляет интерес исследование личностных особенностей студентов с учетом их академической успеваемости [4]. Выборку составили студентки психологического факультета дневной формы обучения. На основе использования 16-факторного опросника Р. Кеттелла были получены следующие результаты.

Студентки с высоким уровнем успеваемости (8–10 баллов) имеют наиболее высокие показатели по трем основным факторам, которые диагностируют интеллектуальные особенности личности: подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, склонность к экспериментированию, направленность на аналитическую деятельность, самостоятельность в решении интеллектуальных задач и самоуверенность. Анализ эмоционально-волевых особенностей личности свидетельствует, что студентки данной группы эмоционально более стабильны и реалистичны, энергичны, эмоциональны и динамичны в процессе общения.

Студентки со средним уровнем успеваемости (6–7 баллов) более чувствительны и артистичны, застенчивы и тревожны, склонны к самоконтролю, обладают достаточно развитым чувством долга и ответственности, умеют совладать со своими эмоциями. Из всей выборки они демонстрируют самое высокое значение показателей, фиксирующее нормативность поведения.

Студентки с низким уровнем успеваемости (4–5 баллов) в среднем по всем факторам уступают студенткам с более высокой академической успеваемостью. У них более всего выражены проницательность по отношению к окружающим и практический интеллект, характеризующий личность, умеющую находить выход из сложных ситуаций [4].

Выделенные особенности слабоуспевающих студентов дают ключ к пониманию возможностей их психолого-педагогического сопровождения. Непосредственное личностное взаимодействие с ними укрепляет их уверенность в себе. Доказано, что повышение самоуважения ведет к снижению самообвинения и поиска виновных. Кроме этого, важно поддерживать интерес студентов к учебной деятельности, давать конструктивную обратную

связь, способствовать осознанию ими собственных эффективных способов деятельности, повышать их навыки самоконтроля, содействовать развитию убеждения в том, что они обладают необходимыми ресурсами для достижения учебно-профессиональных целей.

Дальнейшее формирование идентичности у студентов связано с профессиональным самосознанием. Оно включает совокупность представлений о себе как субъекте будущей профессиональной деятельности. Исследования динамики профессиональной идентичности свидетельствуют, что студенты младших курсов обладают диффузной идентичностью, поэтому профессиональная идентичность формируется лишь на основе прогнозирования индивидом своих реальных возможностей в профессиональной деятельности в плане реализации собственного потенциала и удовлетворения потребностей. Старшекурсников уже отличает представление о себе как о профессионалах, их суждения на данную тему становятся более дифференцированными. Следовательно, у студентов при переходе с курса на курс постепенно усиливается идентификация себя с профессиональной группой [10].

Целенаправленное формирование профессионального самосознания студентов предполагает решение следующих задач: актуализация проблемного поля профессионального самосознания студентов, моделирование эталона профессиональной деятельности специалиста, осознание обучающимися динамики собственного профессионального развития и профессионально значимых качеств личности. Использование игрового моделирования будет способствовать рефлексии собственных профессиональных позиций студентов. На основе психологических исследований А. В. Музыченко доказала эффективность формирования профессионального самосознания будущих специалистов через такие блоки, как вхождение в проблемное поле, погружение, осознание [11].

Начальный блок работы включает диагностику у студентов профессионально важных качеств личности, их профессиональных представлений. Затем профессиональное самосознание развивается через интериоризацию ключевых понятий, практическую деятельность студентов на основе игрового моделирования, рефлексии полученного опыта. Заключительный блок нацелен на осознание студентами собственного профессионального Я, индивидуального стиля деятельности, разработки – в случае необходимости – программы саморазвития профессионально важных качеств личности [11].

Спроектированные таким образом условия формирования профессионального самосознания студентов позволят активизировать процесс их самоопределения в профессиональном поле деятельности.

Важной характеристикой развития личности студента является временная перспектива, предполагающая соотнесение прошлого, настоящего и будущего. Анализ результатов исследования по этой проблеме показал, что не у всех студентов сформирована потребность обращаться к жизненной перспективе, выходить за пределы текущей ситуации. Значительная часть юношей и девушек не имеют содержательной модели собственного будущего, включающей конкретные планы и действия по их реализации. Будущее предстает для них как совокупность некоторых формальных моментов, слабо опосредованных прошлым и настоящим, а также собственной активностью [12; 13].

Программа действий по достижению желаемого результата в жизненной перспективе слабо связана с реальностью или полностью отсутствует. У студентов часто наблюдается феномен нереалистического оптимизма, проявляющийся в склонности давать более высокие оценки своим личным возможностям (по сравнению с оценками будущей перспективы сверстников) относительно позитивности будущих жизненных событий. Многим студентам трудно совместить ближайшую и дальнюю перспективы.

Все это указывает на необходимость проведения профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий со студентами в целях выработки у них навыков адекватного планирования. Следует работать со студентами по прояснению их жизненных целей и перспектив, подводить их к анализу собственных целей и особенно способов их достижения. Действенным методом может быть обсуждение конкретных жизненных ситуаций, планов. Целесообразно использовать упражнения «Я через 5 и 25 лет», «Моя работа», «Моя жизнь». Они вызывают у учащихся интерес и способствуют осознанию ими своих жизненных планов и стратегий [12; 13].

Процесс формирования временной перспективы будущего невозможен без развития рефлексивных навыков студентов, потребности анализировать жизнь с позиции ее ценности и смысла.

В данном контексте заслуживают внимания результаты исследования переживания смысла жизни студентами с различными показателями развития личности [14]. По особенностям личностного развития были выделены следующие группы студентов выпускных курсов: личностно ответственные (высокий уровень развития личности), принимающие себя (средне-высокий уровень развития личности), ищущие себя (средний уровень развития личности), негативисты (низкий уровень развития личности) и инфантильные (очень низкий уровень развития личности).

Студенты-выпускники с разными уровнями личностного развития отличаются особенностями переживания смысла жизни. Личностно ответственные

студенты характеризуются зрелостью процесса переживания смысла жизни, что проявляется в осознании смысла собственной жизни, развернутом понимании данной категории и роли смысловой составляющей в жизни личности. Студентов этой группы можно охарактеризовать как социально и личностно зрелых.

У принимающих себя и ищущих себя студентов переживание смысла жизни находится в стадии формирования. В связи с этим поиск смысла жизни для них является сложноосуществимым, хотя и актуальным процессом.

Негативисты отличаются противоречивостью переживания смысла жизни. С одной стороны, у них отмечается способность определить содержание данной категории, с другой, они испытывают значительные трудности в обнаружении смысла собственной жизни.

Студенты с низким уровнем развития личности характеризуются слабовыраженными признаками переживания смысла жизни. Им свойственно примитивное понимание его и слабая направленность на его поиск. Связь между осмысленностью жизни и реализацией жизненных планов отсутствует.

Важным итогом исследования стал тезис о том, что переживание смысла жизни выступает критерием личностной зрелости студентов [14].

Интерес в этом контексте представляет исследование А. В. Финькевич, посвященное взаимосвязи динамики карьерных ориентаций и смысловой сферой личности у студентов гуманитарных и технических специальностей ($n = 89$)¹. Было выявлено, что в процессе обучения у студентов гуманитарных специальностей, в отличие от студентов технических специальностей, устанавливается тесная связь между карьерными ориентациями и смысловой сферой личности. Вывод основан на анализе взаимосвязей между карьерными ориентациями, семантикой профессии и смысловыми ориентациями. Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: тест смысловых ориентаций (СЖО) (Д. А. Леонтьев, 1992), методика семантического дифференциала со свободным описанием объекта (Е. Ю. Артемьева, 1999), методика оценки карьерных ориентаций Э. Шейна (адаптация В. А. Чикер, 2002).

В результате было выявлено следующее.

1. В начале профессионального обучения отсутствует взаимосвязь карьерных ориентаций с такими элементами смысловой сферы, как смысловые ориентации и семантика профессии.

2. К окончанию обучения у студентов технических специальностей обнаруживается взаимосвязь между карьерными ориентациями и семантикой профессии, а связь карьерных ориентаций со смысловыми ориентациями отсутствует.

3. К окончанию обучения у студентов гуманитарных специальностей обнаруживается взаимосвязь между карьерными ориентациями и смысловыми ориентациями, а связь карьерных ориентаций с семантикой профессии отсутствует.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в процессе обучения динамика карьерных ориентаций у студентов гуманитарных и технических специальностей различна. Так, для студентов технических специальностей характерна опора карьерных ориентаций на семантику профессии, в то время как карьерные ориентации студентов гуманитарных специальностей более тесно взаимосвязаны со смысловыми ориентациями как более общим смысловым образованием. Это говорит о тесной связи карьерных ориентаций студентов-гуманитариев со смысловой сферой личности. Гуманитарии в значительной мере стремятся реализовать в профессии свой потенциал и личностные смыслы, в то время как студенты технических специальностей дифференцируют смысл будущей профессиональной деятельности и общие жизненные смыслы.

Межличностное общение со сверстниками играет важную роль в жизни студентов. В исследованиях белорусских социологов выделены факторы, позитивно влияющие на удовлетворенность студентов взаимодействием в группе, а также на ее сплоченность [3]. Наиболее значимым в этом аспекте является сходство иерархии жизненных ценностей, которые определяют особенности образа жизни и формы проявления активности в личности студентов. Кроме того, существенными выступают такие признаки, как форма обучения (контракт или бюджет), религиозные взгляды, культурные предпочтения, политические или идеологические позиции. Показательно, что студенты старших курсов считают влияние указанных социокультурных особенностей более значимым. Вероятно, это связано с формированием мировоззрения в студенческие годы.

Важную роль в процессе установления и развития межличностных контактов на начальном этапе обучения студентов играет место их проживания до поступления в вуз. Процесс межличностной аттракции определяется влиянием преимущественно внешних факторов в этот период [3].

Предметом исследования белорусских ученых стало и явление лидерства в студенческой среде. Так, И. В. Домасевич установила такие личностные качества студентов-лидеров, как интеллектуальные характеристики (рассудительность, логическое мышление, творческий потенциал, способность к восприятию инноваций, предвидение, прогнозирование), социально-психологические характеристики (умение слушать, коммуникабельность,

¹Финькевич А. В. Динамика карьерных ориентаций в структуре смысловой сферы личности студентов гуманитарных и технических специальностей : диплом. работа. Минск : БГУ, 2008. 56 с.

активность, готовность прийти на помощь, способность к работе в команде, умение убеждать, умение говорить и техники владения дискуссией, контакты и связи, умение стимулировать людей). Наиболее значимыми из вышеперечисленных особенностей являются авторитетность, коммуникабельность, активная жизненная позиция и открытость.

Социальная типология студенческих лидеров представлена такими их видами, как информационный лидер, лидер-инициатор, лидер-катализатор, лидер-модератор. Кратко охарактеризуем каждый тип. Информационный лидер владеет значительным объемом информации. Лидер-инициатор стремится распространять информацию среди своего ближайшего окружения и обладает способностями к адекватному воспроизведению общественного мнения. Лидер-катализатор нацелен на систематизацию общественного мнения по актуальным вопросам студенческой молодежи и общества в целом. Лидер-модератор способен к организации конструктивной дискуссии среди студенческой молодежи. Доминирующим типом лидера в студенческой среде является информационный [15].

Также Е. Ю. Казановичем было обнаружено, что среди студентов-первокурсников только 14 % характеризуются высоким уровнем развития стратегии сотрудничества, у 75 % студентов зафиксирован средний уровень развития вышеуказанной стратегии, у 11 % студентов – низкий, что свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования навыков сотрудничества у студентов [16].

Разработанная исследователем программа формирующего эксперимента опиралась на эмпирическую модель обучения Д. Колба, технологию «Окно Джохари», метод социально-психологического тренинга, активирующие опросники. Результатом проведенной работы явилось увеличение количества студентов, ориентированных на стратегии сотрудничества и компромисса, и уменьшение числа тех, кто выбирал стратегии соперничества, избегания и приспособления.

После проведения формирующего эксперимента у студентов обнаружены значимые изменения по шкале «Интернальность в межличностных отношениях». Это означает, что молодые люди стали проявлять большую ответственность в установлении и поддержании отношений с другими людьми и что повысился уровень их способности вызывать к себе уважение и симпатию окружающих.

Итак, были выявлены внешние и внутренние условия формирования стратегии сотрудничества студентов с другими. В качестве внешних условий выступили:

- создание событийной общности педагогов и студентов как социокультурного пространства, в рамках которого осуществлялось педагогическое взаимодействие;

- установление гуманных, уважительных, партнерных связей и отношений между педагогами и студентами;

- организация процесса межличностного диалога между студентами и педагогами;

- подбор, создание и решение проблемных ситуаций и задач в условиях обучения;

- выбор технологий и средств формирующего воздействия на личность студентов при разрешении педагогических конфликтов.

Внутренними условиями формирования стратегии сотрудничества при разрешении педагогических конфликтов у студентов явились такие психологические механизмы, как целеполагание, рефлексия, идентификация, атрибутирование, актуализация которых осуществлялась под влиянием внешних условий [16]. Знание этих условий позволит грамотно выстроить психологическое сопровождение процесса обучения.

Для проектирования учебных занятий со студентами важно учитывать возрастную специфику их взаимодействия со сверстниками. В этом плане интерес представляет экспериментальное исследование А. М. Полякова, в котором изучена динамика развития символически опосредствованного взаимодействия со сверстниками у школьников и студентов (возраст обследуемых – 6–19 лет; $n = 311$) [17; 18].

Остановимся на специфике интересующего нас юношеского периода (возраст обследуемых – 18–19 лет, что соответствует обучению на 2–3-м курсах). Здесь обнаруживается ряд возрастных новообразований.

Во-первых, формируется умение *учитывать смысловую позицию² другого субъекта*. Это выражается в способности согласовывать различные смысловые позиции по отношению к символам, понимаемым как культурные формы опосредования отношений и взаимодействия двух или более субъектов. В качестве примеров символов можно назвать притчи, басни, художественные произведения, религиозные символы, поступки, события и др. Так, подросткам (14–15 лет) присущ смысловой эгоцентризм, т. е. неумение изменить позицию при интерпретации символа и, соответственно, понять смысловую позицию другого субъекта, отличную от собственной. Подростки, скорее, приписывают свое видение происходящего другим людям. В юности сознание становится более гибким и способным сопоставлять различные взгляды, смысловой эгоцентризм преодолевается.

Во-вторых, *предметом взаимодействия* для студентов становятся *смысловое содержание символических форм и смысловые позиции партнеров*. В ситуации сотрудничества студенты, как правило, обсуждают не предметное содержание символической формы (характерно для младших школь-

²Под позицией мы понимаем смысловое единство, определяющее характер и содержание отношений субъекта к чему-либо или кому-либо (Л. И. Божович, М. С. Неймарк, Д. В. Лубовский, О. А. Мацкайлова, А. М. Поляков, Г. Дэниэлс, Ч. Фурниху).

ников) или ее выразительные характеристики (свойственно подросткам), а свое отношение к ней, специфику ее смысловой наполненности (например, отношение к персонажам художественного произведения, поступкам исторических личностей, жизненным событиям и их смысл). Здесь уместно вспомнить известный феномен метафизической интоксикации, присущий юности и проявляющийся в центрированности сознания субъекта на мировоззренческих и смысловых проблемах, абстрактных философских идеях.

В-третьих, у студентов появляется умение мысленно менять позицию по отношению к содержанию символа. Это выражается в способности самостоятельно, вне ситуации сотрудничества с другим человеком интерпретировать с различных позиций смысловое содержание символов, произвольно изменять способы их понимания и рассматривать их в различных смысловых ракурсах.

Таким образом, можно говорить о формировании у студентов смыслового полицентризма сознания и умения сделать предметом взаимодействия и обсуждения смысловое содержание символической реальности, отражающей мир человеческих отношений, духовное измерение человека. Данная способность лежит в основе умения вести полноценный диалог, в котором встречаются различные смысловые позиции и отношения людей.

В исследовании А. О. Ершова³ (возраст обследуемых от 20 до 40 лет; $n = 212$, $m = 25$) доказана связь между уровнем и типом осознания символической реальности и становлением эго-идентичности. Применялись методика диагностики структуры и статусов эго-идентичности (СЭИ-тест Е. Л. Солдатовой, 2007) и экспериментальная методика А. М. Полякова (2016) для выявления преобладающего типа и уровня дифференцированности осознания символической реальности. В частности, показано, что у индивидов с достигнутым типом идентичности преобладает более устойчивое и более дифференцированное осознание символической реальности, чем при нарушенном и диффузном типах идентичности ($p \leq 0,01$ по H -критерию Краскала – Уоллиса). Это указывает на важность освоения символической медиации для полноценного формирования эго-идентичности.

Результаты исследования развития символически опосредствованного взаимодействия со сверстниками могут быть использованы при подготовке и проведении учебных занятий со студентами [18]. Материалом для работы могут служить различные символические формы – притчи, басни, рассказы, исторические примеры, художественные произведения, реальные ситуации, мифы, метафоры и др.

Так, для обучения *смысловому сотрудничеству* продуктивным представляется такое построение занятия, при котором студент будет провоцироваться на смену смысловой позиции. Для этого могут применяться задания на соотнесение различных трактовок одного и того же феномена, события, поступка и т. п. Следует создавать ситуации, в которых возникает необходимость выражать и аргументировать свою смысловую позицию с учетом позиций других людей, вести дискуссию. Преподаватель может помогать студентам удерживать свою смысловую позицию и придерживаться определенной последовательности в высказываниях каждого участника дискуссии.

Кроме того, целесообразно организовывать такое взаимодействие, при котором каждому студенту приходится отстаивать определенную позицию относительно того или иного явления, феномена, события, закона и др. В этом случае будут сталкиваться и сопоставляться различные позиции, будет провоцироваться смысловое взаимодействие, при котором в сознании студента актуализируется не внешняя сторона изучаемого явления, не его словесное описание, а его смысл. Организация диалогического смыслового взаимодействия на занятиях представляется полезной в силу того, что оно способствует формированию одной из важнейших компетенций, необходимых в современном мире, – умения сотрудничать с другими людьми, учитывая их внутреннюю позицию и отношение к происходящему.

Мы рекомендуем следующие формы работы:

- обоснование, защита и критика как учебных, так и реальных конфликтных позиций по тому или иному вопросу (например, человек обладает свободой выбора или его воля есть следствие воздействия различных сил; следует или не следует отвечать силой на насилие; стоит ли принуждать ребенка к определенным действиям в процессе его воспитания и др.). Желательно строить обсуждение на конкретных исторических, литературных или жизненных примерах;

- обсуждение и совместное принятие решений с учетом интересов разных людей (анализ и решение проблемных ситуаций, законов, идей, способов профессиональной помощи и др.). Можно смоделировать учебные ситуации (например, на основе того или иного исторического события, когда принимались важные решения), рассмотреть, как следовало бы поступить герою литературного произведения. Можно использовать и реальные жизненные ситуации (например, в работе со студентами-психологами исследовать наблюдаемые факты поведения или высказывания человека с различных позиций). В данном случае возможна работа в подгруппах;

³Ершов А. О. Особенности осознания субъектной реальности в период ранней взрослости у лиц с нарушением формирования идентичности : диплом. работа. Минск : БГУ, 2017. 77 с.

- поиск и вербализация отличий одной позиции от другой (разных ученых, персонажей художественного произведения, своей собственной, разных участников учебной проблемной ситуации (родителей, педагога, сверстников и ребенка при его обучении и воспитании));

- совместное выражение смысловой позиции в формах, альтернативных словесным, и ее аргументация: представить в виде конкретного образа основную идею, подобрать стихотворение, песню, метафору, вылепить (например, из пластилина) образ своего отношения к историческому событию, художественному произведению, философскому труду, научной теории и объяснить свой выбор;

- создание совместного проекта, решающего какую-либо профессиональную проблему;

- обсуждение конкретных ситуаций, фактов, высказываний, имеющих множество интерпретаций (например, конфликтных ситуаций, эмпирических фактов, полученных в ходе проведения научных исследований, и др.).

Другой важной задачей при обучении сотрудничеству является *преодоление центрированности сознания студента на единственном способе интерпретации символа (смыслового эгоцентризма)*. Для этого используется поиск различных объяснений одного и того же поступка персонажа произведения или реального человека, исторического лица. Работа может быть организована в парах или группах. Следует побуждать участников обсуждений выражать свое отношение к действиям людей или героев художественных произведений, выслушивать об этом мнения сверстников, искать различия в позициях.

Кроме того, для лучшего понимания студентами многомерности и сложности символической реальности требуется обучать их *совмещению в одном субъекте* (лице, персонаже, человеке) качеств, выраженных в символическом образе. В данном случае можно использовать вопросы о том, может ли один и тот же человек быть одновременно грубым и ласковым, упрямым и смиренным, совершать злые и добрые поступки, быть ответственным и не

выполнять обязательства, проявлять безграничное терпение и чем-то возмущаться? Важно подчеркивать активную роль самого субъекта, которая может выражаться в совершении тех или иных поступков, том или ином отношении к происходящему, другим людям, своим потребностям или обязанностям. Применительно к художественным произведениям происходит преодоление жесткой связи отдельного качества с отдельным персонажем (человеком). Возникает понимание того, что в художественных произведениях разные герои, их поступки, убеждения, идеи могут выражать различные стороны и качества одного человека. Символическая реальность начинает рассматриваться как сложная, многомерная и неоднозначная. Для решения этой задачи можно подбирать и обсуждать примеры исторических личностей, знакомых людей, персонажей художественных произведений, проявивших себя парадоксальным образом (как упрямый и податливый одновременно, злой и добрый, грубый и ласковый, ленивый и трудолюбивый, смелый и боязливый), а также обращать внимание на факты и детали поступков, событий, опровергающие или подвергающие сомнению определенные качества человека (его лень, трусость или смелость и др.). Можно также побуждать студентов воображать альтернативные варианты разворачивания событий, поступков человека (персонажа) в рассматриваемой ситуации.

Таким образом, анализ актуальных исследований, посвященных развитию личности и социального взаимодействия белорусских студентов позволил раскрыть специфику их мотивационно-смысловой сферы, межличностных отношений и взаимодействия. При проектировании учебных занятий со студентами следует учитывать представленные в данной статье особенности их личности и взаимодействия с другими людьми. В целом стратегия педагогического и психологического сопровождения студентов нацелена на развитие их осознания, умения удерживать и изменять собственную смысловую позицию с учетом позиций других людей посредством работы с символическими формами.

Библиографические ссылки

1. Ротман ДГ, Постаковский АВ, Расолько ИД. Тенденции изменения ценностного сознания студенческой молодежи Республики Беларусь. *Адукацыя і выхаванне*. 2013;11:3–13.
2. Егоров АГ, Сухова ЕЕ. Трансформация смыслообразующих доминант ценностных ориентаций российских и белорусских студентов. В: Прищепа ИМ, редактор. *Ценностные ориентации и историческое сознание населения белорусско-российского приграничья. Материалы международной научно-практической заочной конференции; 2 февраля 2017 г.; Витебск, Беларусь*. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова; 2017. с.72–74.
3. Бригадин ПИ, Левицкая ИВ, редактор. *Ценностные ориентации белорусского студенчества: сравнительный социологический анализ (1998–2009 гг.)*. Минск: Государственный институт управления и социальных технологий БГУ; 2010. 207 с.
4. Клышевич НЮ, Аблековская ОН. Академическая успеваемость студенток с различными личностными профилями. В: Легчилин АА, Беляева ЕВ, редакторы. *Научно-методическая составляющая преподавания гуманитарных дисциплин в условиях сокращения сроков обучения студентов в вузах. Материалы XI научно-методической конференции; 26 марта 2014 г.; Минск, Беларусь*. Минск: БГУ; 2014. с. 28–30.

5. Рицицкая ИИ, Пилипенко ЕВ. Мотивация учебной деятельности студентов. В: Шимов ВН, редактор. *Экономический рост Республики Беларусь: глобализация, инновационность, устойчивость. Материалы XI Международной научно-практической конференции; 17 мая 2018 г.; Минск, Беларусь*. Минск: БГЭУ; 2018. с. 397–398.
6. Музыченко АВ, Анташкевич ЕГ. Мотивационно-смысловая сфера личности и способы совладающего поведения слабоуспевающих студентов. В: Попова ОС, редактор. *Психологическое сопровождение образовательного процесса. Выпуск 8, часть 2*. Минск: Республиканский институт профессионального образования; 2018. с. 104–113.
7. Галузо ПР. Мотивация достижения и осознанная регуляция учебной деятельности студентов. В: Даукша ЛМ, Ракицкая АВ, редакторы. *Актуальные проблемы профессионального развития личности*. Гродно: ГрГУ; 2016. с. 79–85.
8. Гордеева ТО. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития [диссертация]. Москва: МГУ; 2013. 444 с.
9. Ларионова НО. Связь характеристик субъектности и уровня учебной активности студентов учреждений высшего образования. В: Даукша ЛМ, Ракицкая АВ, редакторы. *Актуальные проблемы профессионального развития личности*. Гродно: ГрГУ; 2016: 198–205.
10. Олифиревич НИ, Коптева СИ, Уласевич ТВ. *Формирование социальной идентичности студенческой молодежи*. Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка; 2008. 107 с.
11. Музыченко АВ. *Профессиональное самосознание будущих психологов*. Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка; 2003. 77 с.
12. Белановская ОВ. Будущее во временной перспективе у студентов. *Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания иностранных языков*. 2013;2:32–41.
13. Ксенда ОГ. Современный белорусский студент: жизненные ценности, планы, стратегии. *Философия и социальные науки*. 2016;3:89–93.
14. Волченков ВС. *Переживание смысла жизни как критерий личностной зрелости в ранней взрослости* [диссертация]. Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка; 2017. 30 с.
15. Домасевич ИВ. *Формирование лидеров общественного мнения в среде студенческой молодежи* [автореферат диссертации]. Минск: БГУ; 2017. 29 с.
16. Казанович ЕЮ. *Формирование стратегии сотрудничества у студентов учреждений высшего образования при разрешении педагогических конфликтов*. Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка; 2017. 26 с.
17. Поляков АМ. Методика изучения развития символической функции сознания. *Культурно-историческая психология*. 2016;2:59–68.
18. Поляков АМ. *Развитие символической функции сознания в субъект-субъектном взаимодействии у школьников с задержкой психического развития* [автореферат диссертации]. Минск: БГУ; 2018. 49 с.

References

1. Rotman DG, Postalovskij AV, Rasol'ko ID. Trends in the value consciousness of student youth of the Republic of Belarus. *Adukacyja i vyhavanne*. 2013;11:3–13. Russian.
2. Egorov AG, Suhova EE. [Transformation of sense-forming dominants of value orientations of Russian and Belarusian students]. In: Prishchepa IM, editor. *Tsennostnye orientatsii i istoricheskoe soznanie naseleniya belorussko-rossiiskogo prigranich'ya. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi zaochnoi konferentsii; 2 fevralya 2017 g.; Vitebsk, Belarus'* [Value orientations and historical consciousness of the Belarusian – Russian population of the borderlands. Proceeding of the International scientific and practical conference; 2017 February 2; Vitebsk, Belarus]. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov; 2017. p. 72–74. Russian.
3. Brigadin PI, Levickaya IV, editors. *Tsennostnye orientatsii belorusskogo studenchestva: sravnitel'nyi sotsiologicheskii analiz (1998–2009 gg.)* [Value orientations of Belarusian students: a comparative sociological analysis (1998–2009)]. Минск: State Institute of Management and Social Technologies, Belarusian State University; 2010. 207 p. Russian.
4. Klyshevich NYu, Ablekovskaya ON. [Academic performance of students with various personality profiles]. In: Legchilin AA, Belyaeva EV, editors. *Nauchno-metodicheskaya sostavlyayushchaya prepodavaniya gumanitarnykh distsiplin v usloviyakh sokrashcheniya srokov obucheniya studentov v vuzakh. Materialy XI nauchno-metodicheskoi konferentsii; 26 marta 2014 g.; Minsk, Belarus'* [The scientific and methodological component of the teaching of the humanities in the context of reducing the time to study for students at universities. Proceedings of the 11th scientific and methodological conference; 2014 March 26; Minsk, Belarus]. Минск: Belarusian State University; 2014: 28–30. Russian.
5. Rifickaya II, Pilipenko EV. [Motivation of student learning activities]. In: Shimov VN, editor. *Ekonomicheskii rost Respubliki Belarus': globalizatsiya, innovatsionnost', ustoychivost'*. Materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii; 17 maya 2018 g.; Minsk, Belarus' [The economic growth of the Republic of Belarus: globalization, innovation, sustainability. Proceedings of the 11th International Scientific and Practical Conference, Minsk, 2018 May 17]. Минск: Belarusian State Economic University; 2018. p. 397–398. Russian.
6. Muzychenko AV, Antashkevich EG. [Motivational-semantic sphere of personality and methods of coping behavior of poorly performing students]. In: Popova OS, editor. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsesssa. Vypusk 8, chast' 2* [Psychological support of the educational process. Volume 8, part 2]. Минск: Republican Institute of Professional Education; 2018. p. 104–113. Russian.
7. Galuzo PR. [Motivation for achievement and conscious regulation of student learning activities]. In: Dauksha LM, Rakickaya AV, editors. *Aktual'nye problemy professional'nogo razvitiya lichnosti*. Grodno: Janka Kupala State University of Grodno; 2016. p. 79–85. Russian.
8. Gordeeva TO. *Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya* [Motivation of learning activities of schoolchildren and students: structure, mechanisms, development conditions] [dissertation]. Moscow: Lomonosov Moscow State University; 2013. 444 p. Russian.

9. Larionova NO. [The relationship between the characteristics of subjectivity and the level of learning activity of students of higher education institutions]. In: Dauksha LM, Rakickaya AV, editors. *Aktual'nye problemy professional'nogo razvitiya lichnosti* [Actual problems of professional development of personality]. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno; 2016. p. 198–205. Russian.
10. Olifirovich NI, Kopteva SI, Ulasevich TV. *Formirovanie sotsial'noi identichnosti studencheskoi molodezhi* [The formation of social identity of students]. Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; 2008. 107 p. Russian.
11. Muzychenko AV. *Professional'noe samosoznanie budushchikh psikhologov* [Professional identity of future psychologists]. Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; 2003. 77 p. Russian.
12. Belanovskaya OV. [The future in the time interval of students]. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya 2. Pedagogika. Psikhologiya. Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov*. 2013;2:32–41. Russian.
13. Ksionda OG. A contemporary Belarusian student: life values, plans, strategies. *Filosofiya i sotsial'nye nauki*. 2016;3:89–93. Russian.
14. Volchenkov VS. *Perezhivanie smysla zhizni kak kriterii lichnostnoi zrelosti v rannei vzroslosti* [Experiencing the meaning of life as a criterion of personality maturity in early adulthood] [dissertation abstract]. Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; 2017. 30 p. Russian.
15. Domasevich IV. *Formirovanie liderov obshchestvennogo mneniya v srede studencheskoi molodezhi* [Formation of leaders of public opinion among students] [dissertation abstract]. Minsk: Belarusian State University; 2017. 29 p. Russian.
16. Kazanovich EYu. *Formirovanie strategii sotrudnichestva u studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya pri razreshenii pedagogicheskikh konfliktov* [Formation of a cooperation strategy among students of higher education institutions in the resolution of pedagogical conflicts] [dissertation abstract]. Minsk: Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; 2017. 26 p. Russian.
17. Polyakov AM. Exploring the development of the symbolic function of consciousness: a technique. *Cultural Historical Psychology*. 2016;2:59–68. Russian.
18. Polyakov AM. *Razvitie simvolicheskoi funktsii soznaniya v sub'ekt-sub'ektnom vzaimodeistvii u shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya* [The development of the symbolic function of consciousness in the subject-subject interaction in students with learning disabilities] [dissertation abstract]. Minsk: Belarusian State University; 2018. 49 p. Russian.

Статья поступила в редколлегию 10.02.2020.
Received by editorial board 10.02.2020.