



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ**

**КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**ТЕМА ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ**  
**Формирование толерантности к неопределенности в процессе**  
**профессионального самоопределения старшеклассников**  
**Выпускная квалификационная работа**  
**по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность (профиль) программы магистратуры**  
**«Психология управления в образовании»**

Выполнила:

Студентка группы 310/129-2-1  
Манучарян Наира Шагеновна

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/не рекомендована

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г.

зав. кафедрой ТиПП

\_\_\_\_\_ Кондратьева О.А.

Научный руководитель:

к. псих.н, доцент кафедры ТиПП  
Рокицкая Ю.А.

**Челябинск**  
**2016**

## Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы исследования проблемы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников .....	9
1.1. Толерантность к неопределенности как предмет научного исследования в психологии.....	9
1.2. Психологические особенности становления толерантности к неопределенности и ее взаимосвязь с профессиональным самоопределением старшеклассников .....	19
1.3. Модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников .....	28
Глава II. Организация и проведение исследования проблемы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников .....	43
2.1. Этапы, методы и методики исследования.....	43
2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	51
Глава III. Экспериментальная работа по организации и проведению формирующей деятельности со старшеклассниками.....	67
3.1. Программа формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников .....	67
3.2. Анализ результатов формирующего этапа.....	74
3.3. Психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.....	89
Заключение.....	98
Список использованной литературы.....	103
Приложения.....	112

## Введение

**Актуальность исследования.** Происходящие в мире и России интенсивные социальные, экономические, политические, духовные преобразования, сопровождающиеся кризисами, детерминировали актуальность вопросов, связанных с исследованием толерантности к неопределенности. Толерантность к неопределенности становится важным условием, определяющим осознанность, последовательность, устойчивость и гармоничность профессионального самоопределения личности старшеклассников.

В переходные периоды существования общества возрастает неопределенность, пронизывающая различные стороны жизни. В настоящее время продолжают перемены в жизни российского общества - меняются ценности людей и общества в целом, ломаются стереотипы, уходят старые традиции, а новые еще не возникли, складываются новые мировоззрения.

Встреча с неопределенными ситуациями по-разному сказывается на разных слоях общества. В основном, она вызывает более или менее тревожные реакции. В силу индивидуальных, возрастных, профессиональных особенностей одних это активизирует, а других вводит в депрессивное состояние.

Один из важных жизненных выборов – выбор профессии – также рождает необходимость взаимодействовать с неопределенностью. В данном случае схема несколько усложняется. У выпускника школы, как правило, нет возможности сделать выбор в пользу того, чтобы остаться учиться в ней. Профессиональный выбор всегда направлен в будущее, в неизвестность. Выбор определенности/неопределенности в данном случае связан с принятием ответственности. Выбирая будущую специальность, самоопределяющийся молодой человек может ориентироваться на свои желания, интересы и склонности, а может послушать совета родителей или друзей, ориентироваться на величину проходного балла или цену обучения. В реальности, любой вариант учебно-профессионального будущего характеризуется неопределенностью.

Изучению проблемы толерантности в отечественных и зарубежных психологических исследованиях посвящены работы А.И. Гусев; А.В. Карпов; М.С. Мириманова и А.С. Обухов; Н.И. Петрова; Е.Г. Луковицкая; М.Н. Юртаева; С. Бандер; С. Бохнер; А.П. МакДональд; Д. МакЛейн; Р.В. Нортон; К. Стойчева; Э. Френкель-Брансвик.

Проблема личностного и профессионального самоопределения порождает большое количество психологических исследований в данной области: К.А. Абульханова-Славская; А.А. Бодалев; В.А. Бодров; Л.И.Божович; Э. Гинзбург; Дж. Голланд; А.Е. Голмшток; Е.И. Головаха; А.А. Деркач; Э.Ф. Зеер; Л.И. Катаева; Е.А. Климов; Т.В. Кудрявцев; Н.В. Кузьмина; А.К.Маркова; Н.С. Пряжников; С.Л. Рубинштейн; В.Ф. Сафин; П.Г. Щедровицкий и др.

Актуальность исследования объясняется также объективно существующим противоречием между: потребностью современного общества в личности с развитой толерантностью к неопределенности и слабой разработанностью данной проблемы в образовательном пространстве.

Актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность в теоретическом и методологическом аспектах определили выбор **темы исследования**: «Формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников».

**Цель исследования** теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

**Объект исследования** – толерантность к неопределенности старшеклассников.

**Предмет исследования** – формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

**Гипотеза исследования:**

1) становление толерантности к неопределенности старшеклассников характеризуется гетерохронностью и низкой динамикой основных компонентов и требует специально организованной, программируемой деятельности по формированию

2) Формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников будет эффективным если:

- данный процесс будет основан на системном, субъектно-деятельностном подходе;
- будет разработана модель формирования, характеризующаяся целостностью, согласованностью и взаимосвязанностью составляющих ее блоков: теоретический, аналитический и формирующий;
- будет реализована целенаправленная программируемая психолого-педагогическая деятельность по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников на основе субъект-субъектного взаимодействия;
- в обучающей группе будут созданы психологические условия атмосферы безопасности, взаимоподдержки и доверия, отсутствие оценивания, открытость личности новому опыту, внутреннее позитивное оценивание творчества, соблюдение основных принципов ведения групповой работы (конфиденциальность, добровольность, безоценочность, искренность).

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать проблему формирования толерантности к неопределенности в психолого-педагогических исследованиях.
2. Определить особенности становления толерантности к неопределенности старшеклассников в процессе профессионального самоопределения.
3. Разработать модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.
4. Организовать опытно-экспериментальное исследование на констатирующем этапе.

5. Разработать и проверить эффективность Программы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.
6. Проанализировать эффективность реализации программы по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.
7. Разработать рекомендации по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников для педагогов и родителей.
8. Разработать технологическую карту внедрения.

### **Теоретико-методологическая основа**

1. Теоретические – анализ проблемы формирования религиозной толерантности у старшеклассников в психолого-педагогической литературе, метод моделирования.

2. Эмпирические – эксперимент, тестирование по методикам:

– Методика определения толерантности к неопределенности С.Баднера (перевод и адаптация Г. У. Солдатовой).

– Методика диагностики личностной готовности к переменам (Родник, Хезер, Голд, Хал, перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер).

– Методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова).

– Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов).

3. Методы обработки данных, математико-статистического анализа: методы описательной статистики; t-критерий Стьюдента (для связанных и несвязанных выборок); коэффициенты корреляции Ч. Спирмена. Для обработки данных были использованы пакеты программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

Экспериментальная база и выборка исследования. В психолого-педагогическом исследовании принимали участие 40 старшеклассников: 20 обучающихся 10 «А» класса и 20 обучающихся 10 «Б» класса МБОУ «Увельская СОШ» №1.

### **Теоретико-методологическая значимость исследования**

- систематизированы и обобщены зарубежные и отечественные исследования проблемы толерантности к неопределенности, конкретизировано понятие «толерантность к неопределенности старшеклассников в процессе профессионального самоопределения»;

- расширены теоретические представления о закономерностях становления толерантности к неопределенности старшеклассников актуализирующееся в процессе их профессионального самоопределения

- разработана структурно-функциональная модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

- разработана и проверена эффективность программы по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

**Практическая значимость** состоит в том, что полученные результаты позволяют совершенствовать интеграцию процессов профессионального самоопределения и толерантности старшеклассников, поскольку разработана и апробирована специальная формирующая программа. Принципы организации психологической формирующей деятельности имеют универсальный характер и применимы на любой ступени психологического сопровождения процессов профессионального самоопределения личности. Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в практике различных структур, призванных оптимизировать процессы профессионального самоопределения. Материалы могут быть полезными для преподавателей при подготовке лекционных и практических занятий соответствующих разделов основных

курсов: «Психология и педагогика», «Психология труда», «Психолого-педагогическая коррекция».

### **Положения, выносимые на защиту**

1) Становление у старшеклассников толерантности к неопределенности, как базовой черты личности, актуализируется в процессе ведущей деятельности по профессиональному самоопределению и имеет в своей структуре когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты.

2) Модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников основывается на системном, субъектно-деятельностном, подходах; структурно представлена когнитивным, мотивационным, поведенческим компонентами, реализуется в программе психолого-педагогической деятельности.

3) Психолого-педагогическая программа формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников представляет собой непрерывную, целостную, системно организованную профессиональную деятельность психолога, направленную на создание оптимальных условий повышения уровня и устойчивости исследуемого феномена и предполагает реализацию информационно-аналитического, консультативного, программно-целевого и просветительского направлений деятельности педагога-психолога.

**Апробация результатов диссертации.** Результаты исследований, включенные в магистерскую диссертацию были представлены на международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса».

**Опубликованность результатов исследования.** По теме диссертации автором опубликовано 1 работа.

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, библиографического списка. В тексте содержится 20 рисунков, 27 таблиц, 5 приложений. Библиография включает 85 наименования, в том числе 2 - на иностранном языке.



## Глава 1

### Теоретические основы исследования проблемы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

#### 1.1. Толерантность к неопределенности как предмет научного исследования в психологии

В современной российской реальности человек постоянно сталкивается с теми или иными моделями поведения. В последнее время, доминирует агрессивность как форма достижения целей. Противостоять этому может поведение, основанное на толерантности. В этой связи, немаловажное значение имеют принципы толерантности, их содержание и формы реализации в повседневной жизни каждого человека, который уважает себя и других, является законопослушным и выступает против применения силовых методов в разрешении конфликтных ситуаций.

Без формирования стереотипов толерантного поведения в обществе сталкивающиеся цивилизации, культуры, религии, нации, социальные группы, отдельные люди могут истребить друг друга. Повсеместно, толерантность становится не только популярным термином, философским идеалом, но и условием выживания. И проблема толерантности, и ее понимания сложнее, чем кажется на первый взгляд. На данный момент отсутствует единый взгляд на семантическое определение данного социально важного понятия.

Обращение к понятию «неопределенность» в современной социальной психологии во многом связано с высоким темпом изменений, происходящих в современных социальных системах; трансформацией коммуникации, когда человек оказывается вовлечен во множество ситуаций общения; с появлением новых социальных ситуаций, отсутствующих ранее в опыте субъекта. Данную социальную реальность Г.М. Андреева определяет как социальную

нестабильность, которая предъявляет повышенные требования к субъекту в плане активности [5, с. 78].

Неопределенность как отсутствие определенности, однозначности может быть обнаружена во множестве ситуаций: в повседневности, в межличностной коммуникации, при межличностном и межгрупповом взаимодействии, при решении задач профессиональной и учебной деятельности, во время принятия решений. В межличностной коммуникации неопределенность связана с полисемантичностью используемых понятий, несоответствием их информации, поступающей по вербальному и невербальному каналам. Неясность, неоднозначность ролевых моделей участников в силу имеющихся противоречий становится - в их взаимодействии - фактором возникновения неопределенности. При решении задач профессиональной деятельности, а также в трудных жизненных обстоятельствах отсутствие необходимой информации, неясные критерии результативности и вероятностный характер развития ситуации порождают неопределенность.

Р.В. Нортон в результате проведенного им контент-анализа статей, связанных с проблемой неопределенности, выделил 8 различных категорий, через которые раскрывается содержание данного понятия [52, с.48]:

- множественность суждений;
- неточность, неполнота и фрагментированность;
- вероятность;
- неструктурированность;
- дефицит информации;
- изменчивость;
- несовместимость и противоречивость;
- непонятность.

Как отмечает К. Стойчева, введение в аппарат психологии понятия толерантность к неопределенности вызвано необходимостью объяснения особенностей поведения личности в неопределенных, многозначных ситуациях, в

частности - готовности личности принимать эти ситуации либо избегать их [66, с. 103].

В связи с этим актуальной задачей данной работы выступает обращение к истории становления конструкта толерантность к неопределенности, как позволяющее раскрыть содержание, структуру данного феномена, что послужит эвристическим ресурсом для дальнейших психологических исследований.

Толерантность к неопределенности - это научный конструкт, имеющий множество трактовок. Выделим ряд подходов, сложившихся при изучении данного феномена:

- толерантность к неопределенности как черта личности;
- толерантность к неопределенности как ситуационно-специфичная установка;
- толерантность к неопределенности как метакогнитивный процесс и навык.

В большинстве работ этот научный конструкт рассматривается как черта личности. Ряд исследователей дополняют понятие, акцентируя внимание на необходимости рассмотрения толерантности к неопределенности в контексте средовых факторов, при этом толерантность к неопределенности выступает как конструкт, специфичный для той или иной области, но не переносимый на другую область, то есть он рассматривается как ситуационно-специфичная установка. При этом предлагаются конструкты толерантность к неопределенности как одномерного феномена либо многомерного.

Иного взгляда придерживаются авторы, в чьих работах толерантность к неопределенности понимается как навык, метакогнитивный процесс, а не стабильная и слабо изменяемая черта личности, что позволяет им ставить вопрос о способах развития толерантности к неопределенности.

Впервые понятие толерантность к неопределенности было предложено Э. Френкель-Брансвик в 1948 и 1949 годах в контексте проблем этнических стереотипов и антисемитизма [78; 79]. В публикации 1948 г. «Толерантность к неопределенности как эмоциональное восприятие личности» автор отмечает, что

предрассудки чаще проявляются в дихотомичных концепциях полоролевого поведения, взаимоотношений родителей и детей и межличностных отношениях в целом [79]. Людей, склонных к предрассудкам, отличают тенденция к однозначной категоризации (слабый - сильный, чистый - грязный, моральный - аморальный) при оценке других людей; нежелание думать в контексте вероятностей; сравнительная неспособность отказываться от сложившихся установок при решении интеллектуальных задач; поиск авторитета и опора на его мнение.

В работе 1949 г. «Толерантность к неопределенности как черта личности» Э. Френкель-Брансвик определяет толерантность к неопределенности как эмоциональную и перцептивную личностную переменную [78]. Предметом научного интереса для автора выступала роль мотивационных факторов в процессе восприятия. Она опиралась на психоаналитический концепт «эмоциональной амбивалентности» как сосуществования у одного индивида противоположных эмоций, чувств, установок по отношению к объекту. Для научной валидации данного психоаналитического конструкта Э. Френкель-Брансвик необходимо было найти факторы, которые можно формализовать. Она предположила, что вытесненная амбивалентность может проявляться на когнитивном уровне в виде ригидного и неадекватного восприятия реальности.

В работе описан тип личности, обладающей высоким уровнем интолерантности к неопределенности, характеризующийся тенденцией к принятию решений по принципу черное - белое; делать поспешные выводы без учета значимых факторов и реального положения дел; стремиться к безусловному принятию или отвержению в отношениях с другими людьми. Э. Френкель-Брансвик предложила ряд процедур для оценки толерантности к неопределенности/интолерантности к неопределенности (многозначности). Ожидалось, что у ригидной личности будут реже наблюдаться флуктуации при восприятии неопределенных (многозначных) фигур, что они дольше будут придерживаться первичного образа объекта и будут менее чувствительны к

изменениям в нем, а при решении задач дольше будут придерживаться первого успешного способа решения, даже если потенциально возможны более простые. Соответственно - интолерантная к неопределенности личность демонстрирует затруднения при распознавании неопределенной ситуации, относительную неспособность изменять свое поведение при изменениях в ситуации и ригидное, неоптимальное поведение, воспроизводящее прошлый опыт, но не соответствующее изменившейся ситуации.

Э. Френкель-Брансвик поставила вопрос, является ли конструкт интолерантности к неопределенности генеральным, выступая базовой чертой личности; либо специфичным, функционирующим в контексте восприятия лишь определенных социальных объектов. Как отмечают К. Дурхеим и Д. Фостер [34, с. 17], в дальнейших исследованиях толерантности/интолерантности к неопределенности стала рассматриваться как базовая черта личности, и произошло это во многом благодаря включению толерантности/интолерантности к неопределенности в теорию авторитарной личности в качестве одной из характеристик, типичных для авторитарной личности и объясняющих ее поведение.

В 1962 г. С. Бандер, критикуя тот факт, что толерантность к неопределенности и интолерантность к неопределенности стали скорее элементами политической теории авторитаризма, вновь поднимает вопросы о собственно психологическом содержании данного конструкта [19] и предложил определение интолерантности к неопределенности в качестве черты личности, разработав соответствующий опросник. С. Бандер видит в интолерантности к неопределенности тенденцию воспринимать неопределенные ситуации как источник угрозы [19, с.29].

Он выделил следующие признаки неопределенной ситуации:

- новизна (абсолютно новая ситуация, не встречавшаяся ранее в опыте);
- сложность (сложная ситуация с большим количеством переменных);

- неразрешимость (разные элементы ситуации порождают противоречивые интерпретации).

Были выделены 4 индикатора индивидуального восприятия угрозы, выступающие в качестве переживания угрозы (феноменологические реакции) или поведения в ситуации угрозы (оперативные реакции):

- феноменологическое подчинение (дискомфорт);
- феноменологическое отрицание (репрессия, подавление);
- оперативное подчинение (избегающее поведение);
- оперативное отрицание (деструктивное или реконструктивное поведение).

В противоположность интолерантности к неопределенности, автор определил толерантность к неопределенности как тенденцию воспринимать неопределенные ситуации как желаемые [19, с. 41]. С. Бандер отмечает, что непосредственно в поведении интолерантности к неопределенности не реализуется, не включает в себя его конкретных форм, однако поведение или предпочтение тех или иных форм активности и социальных феноменов становится проявлением интолерантности к неопределенности. Так, сама по себе интолерантность к неопределенности не является непосредственной причиной предпочтения, например, цензуры, однако предпочтение цензуры в большинстве ситуаций может быть рассмотрено как признак интолерантности к неопределенности.

Обобщив сложившиеся взгляды на интолерантность к неопределенности, С. Бандер в 1965 г. пришел к выводу, что конструкт интолерантность к неопределенности несет в себе как минимум два значения [19]. Во-первых, выступает в качестве базового феномена, влияющего на протекание всех эмоциональных и когнитивных процессов, на когнитивные стили личности, убеждения и систему социальных установок, на межличностное и социальное поведение, а также на поведение в сложных ситуациях. Во-вторых, выступает в качестве характеристики перцептивного аппарата личности, так что

интолерантные к неопределенности индивиды будут демонстрировать идентичное перцептивное поведение при восприятии объектов.

Соответственно С. Бохнер выделил первичные и вторичные характеристики интолерантной к неопределенности личности [20].

К первичным он отнес характеристики когнитивного стиля: ригидную дихотомизацию в фиксированные категории, назвав их «потребностью в категоризации»; поиск определенности, однозначности и избегание неопределенности, многозначности; недопустимость сосуществования позитивных и негативных аспектов у одного и того же объекта (например, «плохих» и «хороших» черт у одного и того же человека); принятие ригидных установок, взглядов на жизнь по принципу «черное - белое»; предпочтение знакомого незнакомому; отвержение всего необычного и отличающегося от привычного; устойчивость первичного образа при восприятии изменяющихся объектов; принятие решения на ранних этапах и приверженность ему в перцептивно неопределенной ситуации; преждевременные выводы, умозаключения [20, с. 56].

Ко вторичным были отнесены черты личности: авторитаризм; догматизм; ригидность; закрытость новому опыту; наличие этнических предрассудков; низкая креативность; тревожность; экстрапунитивность; агрессивность.

Выделение толерантности/интолерантности к неопределенности как конструкта, связанного с чертами личности с одной стороны, и конструкта, связанного с перцептивными процессами, с другой стороны, во многом определило два основных направления исследований данного явления - как черты личности или как характеристики когнитивного стиля, перцептивного и когнитивного процесса.

Д.Т. Кенни и Р. Гинсберг уже в 1958 г. замечают, что в большинстве работ, проводимых после публикации «Исследования авторитарной личности» Т. Адорно и др., толерантность к неопределенности рассматривалась как базовая черта, при отсутствии аргументов, позволяющих подтвердить или опровергнуть данное положение [37, с. 95]. При этом исследователи не учитывали тот факт, что

сама Э. Френкель-Брансвик высказывала опасения по поводу поспешной генерализации предложенного ею конструкта. Р. Дж. Халман предлагает под толерантностью к неопределенности понимать – способность принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязанности и противоречивости информации, принимать неизвестное, не чувствовать себя неуютно перед неопределенностью [75, с. 109].

А.П. МакДональд проанализировав исследования толерантности к неопределенности, пришел к выводу, что, хотя существующие подходы к толерантности к неопределенности значительно пересекаются, общего определения выработать так и не удалось [47, с. 94]. Вслед за С. Бандером он рассматривает толерантность к неопределенности как базовую черту.

Д. МакЛейн, рассматривая толерантность к неопределенности как черту, разброс реакций, от отвержения до привлекательности, при восприятии неизвестных, сложных, динамически неопределенных или имеющих противоречивые интерпретации стимулов [48, с.184], выделяет три ее аспекта:

1. восприятие новых, сложных и/или неразрешимых ситуаций как источников угрозы;
2. связь толерантности к неопределенности с авторитаризмом и предрассудками;
3. избегание признания неопределенности и суждение о вероятных событиях при недостаточно ясных условиях на основе своего прошлого опыта.

Рассмотрение толерантности к неопределенности как черты личности предполагает взгляд на данный конструкт как стабильный во времени, изменяющийся лишь под воздействием нового опыта или целенаправленной активности самого субъекта. Другой вопрос связан с функционированием толерантности к неопределенности: актуализируется ли она во всех неопределенных ситуациях и одинаково влияет на поведение или же является ситуационно- и контекстоспецифичной. Проблема, затрудняющая однозначный ответ на данный вопрос, заключается в том, что само понимание неопределенного стимула или ситуации неопределенности, как необходимого аспекта актуализации



толерантности к неопределенности, может трактоваться в зависимости от позиции ученого по-разному: либо исследователь опирается на некоторую модель ситуации, которая может не совпадать с индивидуальным пониманием ситуации неопределенности респондентом; либо может предложить ситуацию, которая не будет воспринята респондентом как неопределенная; либо же может использовать методы реконструкции собственного опыта респондентов, но в данном случае трудности будут связаны со сравнением полученных результатов, в частности с определением уровня выраженности данной черты.

В русскоязычных исследованиях поднимается вопрос о связи толерантности к неопределенности как индивидуальной черты и родового понятия толерантность. М.С. Мириманова и А.С. Обухов относят толерантности к неопределенности к одному из аспектов толерантности, рассматривая толерантность к неопределенности как внутреннюю толерантность, а толерантность к другим как внешнюю толерантность [50, с. 132]. Н.И. Петрова выделяет в толерантности три аспекта: толерантность к неопределенности, толерантность к окружающим, толерантность к окружающей среде [55, с. 69].

Е.Г. Луковицкая предлагает взгляд на толерантность к неопределенности как социально-психологическую установку с ее трехкомпонентной структурой, поскольку она содержит в себе оценивание неопределенности, и эмоциональное реагирование и определенное поведенческое реагирование [46, 70]. Подобная модель позволяет объяснить ситуативную специфичность актуализации толерантности к неопределенности, а также несогласованность данных, получаемых при разных методиках измерения толерантности к неопределенности. Так, согласно Е.Г. Луковицкой, они измеряют разные аспекты данной социально-психологической установки [46].

А.В. Карпов относит толерантность к неопределенности к интегральным способностям, расположенным между общими и специальными, включая также в данную группу способности к целеполаганию, прогнозированию, принятию решений и самоконтролю [36, с. 85]. Он определяет толерантность к неопределенности как устойчивость к действию фактора неопределенности

внешней и внутренней среды., которая является одним из основных профессионально важных качеств руководителя. Определяется сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций как, хотя и трудных, но не психотравмирующих [36, с. 562]. Таким образом, А.В. Карпов добавляет в конструкт толерантности к неопределенности способности к снятию неопределенности.

Однако интеграция конструкта толерантности/интолерантности к неопределенности в русскоязычный психологический дискурс порождает ряд проблем. Так, А.И. Гусев формулирует трудности при интеграции толерантности к неопределенности в психологический аппарат отечественной психологии [28, с 71]. Во-первых, сам термин толерантность/интолерантность к неопределенности, как иноязычный при переводе на русский язык порождает новые значения и утрачивает важные изначальные. Во-вторых, интеграция нового понятия осуществляется в определенном социальном и научном контексте, что также накладывает отпечаток на использование данного конструкта. Интерес к толерантности к неопределенности в русскоязычных исследованиях появляется лишь в 1990-е гг. при обострении межэтнических проблем и обращении психологии к феноменам межэтнической толерантности. Соответственно, и толерантность к неопределенности отнесли к подвидам понятия толерантность без учета многообразия его трактовок.

Таким образом, толерантность к неопределённости – комплексное понятие, объединяющее концепции неопределённости и толерантности. Несмотря на наличие большого количества разнообразных исследований, не произошло формирование однозначного понимания психологического содержания феномена толерантности к неопределенности. Феномен толерантности к неопределённости тесно связан с актуальными проблемами современности. Несмотря на полувековую историю исследований, сложность и многозначность этого феномена порождают множественность воззрений на его природу, что

значительно затрудняет формирование единого представления о толерантности к неопределённости.

Рассмотрение толерантности к неопределенности как черты личности предполагает взгляд на данный конструкт как стабильный во времени, изменяющийся лишь под воздействием нового опыта или целенаправленной активности самого субъекта. Другой вопрос связан с функционированием толерантности к неопределенности: актуализируется ли она во всех неопределенных ситуациях и одинаково влияет на поведение или же является ситуационно- и контекстоспецифичной.

## 1.2. Психологические особенности становления профессионального самоопределения старшеклассников и ее взаимосвязь с толерантностью к неопределенности

Ранний юношеский возраст является сензитивным для решения проблем личностного и профессионального самоопределения, наиболее активным для развития нравственных чувств, характеризующимся повышенным интересом к моральным проблемам. Повышение интереса к моральным проблемам в этом возрасте подтверждают и сами юноши [53].

При организации и совершенствовании системы непрерывного образования необходимо опираться не только на знания закономерностей психического развития, но и на знание индивидуальных особенностей учащихся и в связи с этим планомерно направлять процесс их интеллектуального и духовного развития.

Период юности рассматривается как период подготовки человека к взрослой жизни, хотя в разные исторические эпохи ему придавался разный социальный статус. Проблема юности волновала философов и ученых издавна, хотя возрастные границы этого периода были нечетки, а представления о психологических, внутренних критериях юношеского возраста были наивны и не

всегда последовательны. В плане научного изучения юность, по выражению П.П. Блонского, стала относительно поздним достижением человечества.

Возрастные периоды, оптимальные для становления и роста отдельных видов психической деятельности и обусловленного ими развития духовных качеств, психологи определяют как синзетивные (Л.С.Выготский [24, с. 173], А.Н.Леонтьев [43, с. 123], В.А.Крутецкий [43]).

Профессиональное самоопределение в условиях современного российского общества является актуальной многоаспектной проблемой, обусловленной острыми противоречиями в системе координат: «личность» – «социум», «духовное» – «материальное». Ситуации выбора и принятия решения, проектирования и рефлексии своего жизненного и профессионального пути перманентно присутствуют в бытии каждого человека и требуют от него субъектной активности в установлении взаимоотношений с социальной реальностью.

Профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный и многоуровневый процесс поиска субъектом смысла выполняемой профессиональной деятельности. Его принято рассматривать в контексте социального и личностного развития, в аспекте формирования жизненных перспектив и нахождения смыслов выполняемой деятельности.

Профессиональное самоопределение рассматривается как целостное проявление и неотъемлемая часть жизненного и личностного самоопределения. Оно включает: самопознание, профессиональное самосознание как осознание своих реальных и потенциальных способностей и возможностей, их соответствия требованиям профессии, перспективам личностного и профессионального роста. Его связывают также с активностью по формированию важных для достижения успеха личностных качеств, с моделированием своего профессионального будущего и образа профессионального «Я», с формированием системы ценностных ориентации, с поиском новых возможностей и условий, необходимых для реализации своих профессиональных целей и планов. Не случайно в качестве важнейшей особенности профессионального самоопределения называют его ориентированность в будущее. Кроме того, согласно М. Р. Гинзбург, выбор

профессии фактически означает проецирование определенной социальной позиции [25, с. 117].

Д.Е. Белова выделила сходные, однако более детализированные компоненты профессионального самоопределения: ценностный, смысловой, аффективный, когнитивный, временной, а также отдельные элементы профессиональной готовности [13, с. 73].

Е. А. Климов выделил два уровня профессионального самоопределения, учитывая особенности его структуры:

1. гностический (перестройка сознания и самосознания);
  2. практический (реальные изменения социального статуса человека)
- [39, с. 48].

Признание сложности феномена профессионального самоопределения при раскрытии его психологического содержания отразилось в использовании смежных на смысловом уровне понятий: «профессиональное становление», «готовность к труду», системогенез профессиональной деятельности. Называются и другие близкие к ним понятия: самоактуализация, самореализация, самоосуществление, которые нередко раскрываются «через увлеченность значимой работой», через «дело», которое делает человек.

Профессиональное самоопределение рассматривается либо как акт, момент выбора профессии, либо как длительный процесс, занимающий большую часть жизни человека [39].

Данные подходы прослеживаются и в зарубежной психологии, которая сводит изучаемый процесс к выбору профессии и подготовке к этому выбору (дифференциальнодиагностический подход Ф. Парсона, типологические концепции Э. Шпрангера, Д. Холланда, направление теории решений Х. Тома, Т. Ривса, Д. Тиддемана). Они рассматривают профессиональное самоопределение как неотъемлемый и существенный компонент профессионального становления личности, объединяя стадиальную теорию Э. Гинцберга и концепцию «профессиональной зрелости» Д. Сьюпера.

Профессиональное самоопределение не является статичным феноменом, а представляет собой процесс, развивающийся в соответствии с этапами профессионального развития. В его структуре выделяются следующие стадии: формирование профессиональных намерений и выбор профессии, профессиональное обучение, адаптация к профессиональной деятельности, профессиональная самореализация. При таком понимании профессиональное самоопределение — это процесс чередующихся выборов, каждый из которых рассматривается как важное жизненное событие, определяющее дальнейшие шаги на пути профессионального развития личности [39].

Выбор профессии наделяет старшего школьника новым социальным статусом и дает возможность предметно реализовать свои силы и способности в определенной сфере деятельности. Сделанный профессиональный выбор и приобретаемый на жизненном пути опыт меняют всю картину дальнейших выборов и направление его развития. Вместе с тем, несмотря на смысловую «нагруженность» факта профессионального самоопределения, его, по словам Е. А. Климова, нельзя все таки назвать фатальным, как некоторый «стопкадр» процесса развития. Он считает, что, делая последовательные выборы, человек не сужает свои возможности, теряя невыбранные варианты, а наоборот, открывает для себя новый мир, расширяет свой выбор, увеличивая ранее недоступные возможности. Вместе с тем, при рассмотрении специфики осуществления профессионального выбора важно ключевые акценты делать на его качественной стороне. Только осознанный и самостоятельный выбор старшеклассником своей профессии определяет стратегию профессионального развития и личностного роста, в то время как случайный, неосознанный, несамостоятельный выбор в большинстве случаев определяет модель адаптивного поведения [38].

Данная позиция достаточно близка точке зрения Д. А. Леонтьева, который предложил классификацию актов выбора профессии, построенную на основании двух признаков: даны ли субъекту все возможные альтернативы и есть ли критерии для их сравнения. В результате было выделено три разновидности акта выбора профессии:

1. простой выбор при наличии, как альтернатив, так и критериев для их сравнения;
2. смысловой выбор при наличии альтернатив, которые субъекту еще предстоит выработать;
3. личностный, или экзистенциальный, выбор при отсутствии или полноте альтернатив, требующий конструирования самих альтернатив[44, с. 103].

Очевидно, что выбор, совершаемый в процессе профессионального самоопределения, относится к третьей разновидности, т. к. варианты профессиональной карьеры настолько разнообразны, что требуется специальная работа сознания для того, чтобы сформировать набор альтернатив, которые будут приниматься во внимание, не говоря уже о самом выборе.

Рассмотрение первичного акта профессионального самоопределения момента выбора старшеклассником своего профессионального пути ориентирует на установление его исходных психологических координат. К таковым Н. С. Андреева относит профессиональные намерения, психологическую готовность к профессиональному выбору и сам акт выбора человеком профессии [5, с. 54].

Профессиональное самоопределение в рамках выбора профессии представляет собой необходимый аспект развития личности в старшем школьном возрасте. Начальным ее шагом к осуществлению профессионального выбора является построение представлений о профессии. Роль представлений в качестве регуляторов профессионального самоопределения рассматривалась В. Н. Гоголевым, А. И. Донцовым, Н. В. Комусовой, Т. В. Кудрявцевым, Р. П. Мильрудом.

Анализ различных подходов к пониманию и структуре профессиональных представлений, позволил нам дать следующее его определение: профессиональное представление это совокупность образов, обладающих отражающей, регулирующей, мотивирующей, оценочной, прогностической функциями и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности [5].

В структуре профессионального представления выделяются три взаимообусловленных компонента: представление о профессии и личности профессионала; представление о себе как будущем профессионале; представление о возможном профессиональном будущем. Структурной характеристикой представлений является единство информативных и смысловых компонентов как на уровне индивидуального, так и общественного сознания.

Итогом развития представлений о профессии является построение ее образа. Привлекательность как эмоциональная составляющая образа профессии, во многом влияющая на профессиональный выбор личности, формируется под влиянием ее престижа и популярности на рынке труда. В старшем подростковом и раннем юношеском возрасте, как было показано в работах Н. С. Пряжникова, связь между субъективной привлекательностью профессии и ее социальной престижностью оказывается особенно явной [57, с. 154].

Важнейшим фактором профессионального самоопределения личности является свойственная ей система ценностных ориентации. Наряду с признанием первоочередного значения ценностнонравственных аспектов профессионального самоопределения личности на этапе выбора профессии указывается их значимость и на последующих этапах профессионализации личности.

Было показано, что развитая, целостная, согласованная, непротиворечивая индивидуальная система ценностных ориентации способствует эффективному профессиональному самоопределению.

Основными функциями ценностных ориентации в контексте профессионального выбора являются: смыслообразующая, обеспечивающая содержательную сторону желательных состояний действительности; интегрирующая, обеспечивающая содержательносмысловое единство ценностномотивационных установок; стимулирующая, обеспечивающая деятельностную, функциональную готовность к реализации ценностной установки; регулирующая, обеспечивающая практическую реализацию ценностных установок; развивающая, позволяющая опережать реальные



возможности человека, быть стимулом развития его функциональных возможностей и способностей.

Ценностные ориентации личности составляют основу образования мотивов профессионального выбора. Новообразованием, интегрирующим различные аспекты ценностно-смыслового отношения личности к профессии и к себе как субъекту деятельности, является ее внутренняя позиция в отношении всего комплекса проблем, связанных с выбором профессии. Согласно проведенным исследованиям, внутренняя позиция, впервые возникающая на пороге школы, сохраняется с определенными преобразованиями на всех возрастных этапах, в юношеском возрасте отражает готовность личности к предстоящей профессиональной деятельности [57].

Внутренняя позиция старшего школьника в отношении проблем, связанных с профессиональным выбором, находит непосредственное выражение в мотивации профессионального выбора. Мотивация профессионального выбора определяется сложным соотношением разных побуждений, входящих в мотивационно-смысловую сферу личности. Обладая индивидуальным своеобразием, мотивы профессионального выбора концентрируются возле конкретных групп потребностей, связанных с возрастом и рассматриваемой предметной сферой.

Основные мотивы профессиональной деятельности, по Н. Э. Касаткиной, группируются вокруг трех главных групп потребностей: потребности, связанные с содержанием труда, овладением мастерством; потребности общения, оценки престижа; материальные потребности.

Изучение наиболее и наименее значимых для современных старшеклассников мотивов профессионального выбора позволяет к первой группе отнести нормативные ценности, которые являются его внутренними побудительными силами, а ко второй группе гедонистические, достижение высокого положения в обществе, а также активное участие в жизни общества и воспитание детей.

На процесс формирования у старшеклассников начального уровня профессиональной идентичности оказывают влияние следующие составляющие социального контекста: наличие внешних положительных эмоциональных условий формирования профессиональной идентичности; наличие широких познавательных возможностей; наличие возможности приобретения и реализации опыта; отсутствие объективных условий, препятствующих формированию профессиональной идентичности. Обретенный старшеклассником статус профессиональной идентичности оказывает непосредственное влияние на осуществление действий по профессиональному выбору.

Позволяя структурировать представления о будущем, образ профессии и развитые ценностные ориентации способствует формированию у старшеклассников психологической готовности к осуществлению профессионального выбора.

Д. Сьюпер психологическую готовность личности к профессиональному выбору увязывает с ее профессиональной зрелостью, уровень которой определяется тем объемом знаний, умений, навыков, которые человек должен приобрести в соответствии с ожиданиями общества и непосредственного окружения, и тем классом задач, которые он должен решать на различных этапах своего становления; соответственно, в старшем школьном возрасте профессиональная зрелость проявляется через умение самостоятельно решать проблемы, связанные с выбором будущей карьеры.

Может проявиться опасность затягивания и откладывания старшеклассниками профессионального самоопределения. Эта задержка часто сочетается с его общей незрелостью, инфантильностью поведения и социальных ориентаций. Попытки родителей ускорить, форсировать этот процесс с помощью прямого психологического нажима, как правило, дают отрицательные результаты, вызывая у старшеклассников рост тревожности, а иногда и негативный отказ от всякого самоопределения, нежелание вообще что-либо выбирать, уход в разного рода хобби. Противоположный полюс ситуации раннее и твердое самоопределение тоже имеет свои издержки. Старшеклассник может

сориентироваться только на содержание и внешний престиж профессиональной деятельности, не замечая других ее аспектов. К тому же мир профессий, как и все остальное, в этом возрасте часто кажется черно-белым: в хорошей профессии все хорошо, в плохой все плохо. Категоричность выбора и нежелание рассмотреть другие варианты и возможности часто служат своего рода психологическим защитным механизмом, средством уйти от мучительных сомнений и колебаний. В будущем это может привести к разочарованию.

На выборе профессии отражается уровень личных притязаний старшеклассника, включающий оценку им своих объективных возможностей и способностей.

В силу важности для конкретного субъекта и для общества в целом осуществления старшеклассником успешных профессиональных выборов в данной сфере необходимо содействие психолога. Работа психолога должна учитывать все важнейшие детерминанты профессиональных выборов старшеклассников, в первую очередь, влияние значимого для него семейного окружения родителей.

Таким образом, профессиональное самоопределение в условиях современного российского общества является актуальной многоаспектной проблемой, обусловленной острыми противоречиями в системе координат: «личность» – «социум», «духовное» – «материальное». Ситуации выбора и принятия решения, проектирования и рефлексии своего жизненного и профессионального пути перманентно присутствуют в бытии каждого человека и требуют от него субъектной активности в установлении взаимоотношений с социальной реальностью.

Профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный и многоуровневый процесс поиска субъектом смысла выполняемой профессиональной деятельности. Его принято рассматривать в контексте социального и личностного развития, в аспекте формирования жизненных перспектив и нахождения смыслов выполняемой деятельности.

Один из важных жизненных выборов – выбор профессии – также рождает необходимость взаимодействовать с неопределенностью. В данном случае схема

несколько усложняется. У выпускника школы, как правило, нет возможности сделать выбор в пользу того, чтобы остаться учиться в ней. Профессиональный выбор всегда направлен в будущее, в неизвестность. Выбор определенности/неопределенности в данном случае связан с принятием ответственности. Выбирая будущую специальность, самоопределяющийся молодой человек может ориентироваться на свои желания, интересы и склонности, а может послушать совета родителей или друзей, ориентироваться на величину проходного балла или цену обучения. В реальности, любой вариант учебно-профессионального будущего характеризуется неопределенностью. Но чужой совет, или объективные условия обучения, как в случае с той комнатой, создают иллюзию определенности. Профессия, выбранная за молодого человека родителями, видится самой престижной и сулит успех; недорогой вуз, расположившийся недалеко от дома, обещает простую и беззаботную студенческую жизнь. Однако, реальность разрушает эти иллюзии. Не осуществив подлинный выбор, уже будучи студентом, молодой человек понимает, что его профессия ему не интересна, что работать в выбранной сфере он не желает не умеет.

### 1.3. Модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

Представляя формирование толерантности к неопределенности как поэтапный, специально организованный процесс, необходимо уточнить, что его существование обеспечивается другим важным процессом – образовательным. В научных исследованиях под термином «процесс» понимается последовательная смена состояний в развитии какого-либо явления. Образовательный процесс – это обучение, общение, в процессе которого происходит управление познание, усвоение общественно-исторического опыта, воспроизведение, овладение той или иной конкретной деятельностью, лежащей в основе формирования личности [64, с. 54].

Формирование личности часто употребляется в значении «развитие человека» (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Развитие человека – очень сложный, длительный и противоречивый процесс. Изменения в нашем организме происходят на протяжении всей жизни, но особенно интенсивно меняются физические данные и духовный мир человека в детском и юношеском возрасте. Развитие не сводится к простому накоплению количественных изменений и прямолинейному поступательному движению от низшего к высшему. Характерная особенность этого процесса – диалектический переход количественных физических, психических и духовных изменений личности в качественные [цит. по 54, с. 17].

С возрастом возникает больше различий по толерантности к неопределенности. Чем старше возраст; тем в большей степени толерантность к неопределенности зависит от индивидуальных особенностей личности, ее ведущей деятельности и степени структурированности этой деятельности [54].

Старший школьный возраст считается самым трудным этапом на пути становления личности, когда ребенку нужно выбирать и утверждаться, определить для себя важные жизненные ценности и нравственные критерии. Необходимость самоопределения вырабатывает у старших школьников потребность разобраться в окружающем и в самом себе, а также найти смысл происходящего.

Дети старшего школьного возраста стоят на пороге вступления в самостоятельную жизнь, что создает новую социальную ситуацию развития. Самой важной для них является задача самоопределения, определения своего жизненного пути. Таким образом, старшие школьники обращены в будущее. Поэтому значимость учения определяется иначе. Они оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он дает для их будущего.

Таким образом, современный образовательный процесс в школе должен быть направлен не только на получение учащимися определенного объема знаний, но и на создание условий для формирования и развития личности.

Формирование толерантности к неопределенности у старшеклассников является сложной, многогранной проблемой, поэтому для ее решения необходимо использовать системный подход, которым широко пользуется ведущие исследователи. По мнению ученых (А. Н. Аверьянов, В. А. Афанасьев и др.) «система» совокупность объектов любой природы, между которыми существуют определенные отношения.

Сущность системного подхода в нашем исследовании заключается в том, что феномен «толерантность к неопределенности» рассматривается нами как система, имеющая определенное строение и законы функционирования. Компоненты системы относительно самостоятельны, но не изолированы и находятся во взаимосвязи. В постоянном развитии и движении, причем способ взаимодействия элементов системы определяет ее структурное построение и обеспечивает устойчивость.

Феномен толерантности как уважения и признания равенства, отказ от доминирования и насилия, признания многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказа от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения находит отражение в работах А.Г. Асмолова, и Г.У. Солдатовой [8, с. 56].

Исследование феномена толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников требует определения самого понятия толерантность к неопределенности.

Толерантность к неопределенности - это научный конструкт, имеющий множество трактовок. Выделим ряд подходов, сложившихся при изучении данного феномена:

- толерантность к неопределенности как черта личности;
- толерантность к неопределенности как ситуационно-специфичная установка;
- толерантность к неопределенности как метакогнитивный процесс и навык.

Опираясь на результаты теоретического исследования, представленные в предыдущих параграфах, была сконструирована модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников. При этом под моделью понимается знаковый образ системы, в котором фиксируются её наиболее существенные компоненты и связи, который может выступать дальнейшим образцом. Теоретической основой моделирования являются труды В. И. Долговой [30, с. 47].

Моделирование – это процесс представления объекта исследования адекватной (подобной) ему моделью и проведения экспериментов с моделью для получения информации об объекте исследования. При моделировании модель выступает и как средство, и как объект исследований, находящийся в отношении подобия к моделируемому объекту [68, с. 11].

Процесс моделирования формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников начинается с модели. Представим модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

Модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников включает когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты. Содержание компонентов изменяется в зависимости от уровня: низкого, среднего, высокого.

Основу построения модели составляет уровневый подход. Всякое развитие есть необратимое, направленное изменение материальных и идеальных объектов. Накопление количественных характеристик процесса развития переходит на определенном уровне в новое качественное состояние. Критериями определения уровня являются принадлежность элементов к разным классам сложности. Механизм перехода с уровня на уровень: усложнение элементов, усложнение структуры, одновременное совершенствование элементов и структуры [31, с. 58].

Модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников представлена на рисунке 1.

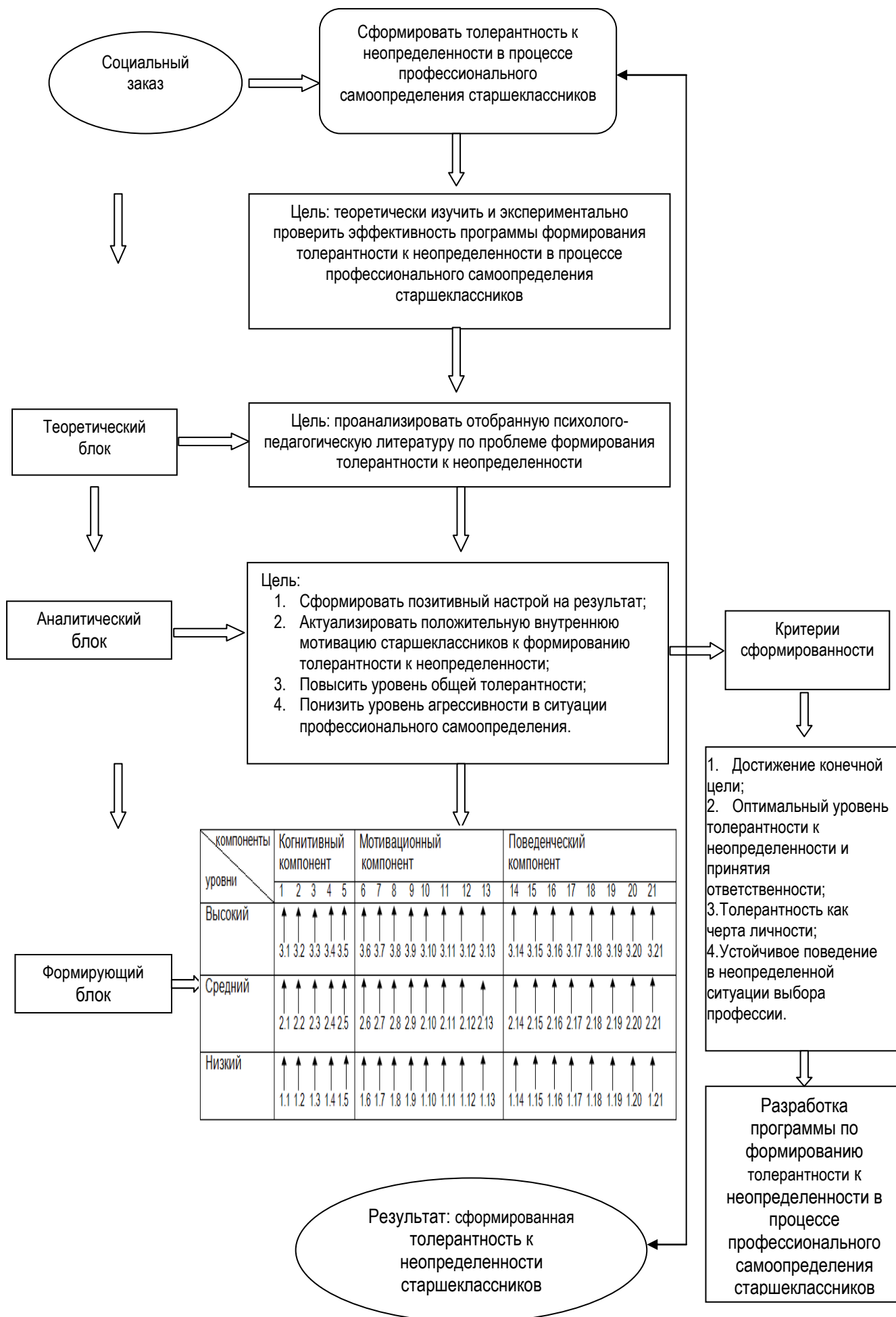




Рисунок 1 – Модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

Условные обозначения:

- 1 – толерантность к неопределенности;
- 2 – неопределенная профессиональная идентичность;
- 3 – навязанная профессиональная идентичность;
- 4 – мораторий профессиональной идентичности;
- 5 – сформированная профессиональная идентичность;
- 6 – готовность к переменам;
- 7 – страстность;
- 8 – находчивость;
- 9 – оптимизм;
- 10 – смелость, предприимчивость;
- 11 – адаптивность;
- 12 – уверенность;
- 13 – толерантность к двусмысленности;
- 14 – конфронтация;
- 15 – дистанцирование;
- 16 – самоконтроль;
- 17 – поиск социальной поддержки;
- 18 – принятие ответственности;
- 19 – бегство-избегание;
- 20 – планирование решения проблемы;
- 21 – положительная переоценка.

Первое число обозначает уровень формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников: 1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий уровень.

Второе число обозначает одно из выше перечисленных стремлений, потребностей.

Представим далее уровневую характеристику элементов толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, объединенных в когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты.

### Низкий уровень

Когнитивный компонент. На этом уровне отсутствует желание приобретения информации, связанные с необычными и сложными ситуациями, что доставляет такому человеку дискомфорт. Нет прочных профессиональных целей и планов.

Мотивационный компонент. Отсутствует уверенность и вера в себя, в свои достоинства. Неумение перестраиваться в новых ситуациях, и менять свои планы и решения. Недостаточное осознание важности выбора будущей профессии.

Поведенческий компонент. На этом уровне выраженная конфликтность, недостаточная целенаправленность и рациональная обоснованность поведения. невозможность разрешения проблемы, вероятность накопления трудностей, краткосрочный эффект предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта. Никаких действий по выстраиванию вариантов своего профессионального развития.

### Средний уровень

Когнитивный компонент. На этом уровне ярко выражен познавательный интерес к своей личности, сверстников, окружающих людей, понимание важности и значение толерантности к неопределенности в ситуации выбора профессии; существует потребность в расширении и приобретении новых знаний; желание саморазвития.

Мотивационный компонент. Показателем этого уровня является наличие мотивации для проявления толерантности в неопределенных ситуациях: понимание важности и значения толерантности в процессе профессионального самоопределения.

Поведенческий компонент. Наблюдается понимание личной роли в возникновении актуальных трудностей.

### Высокий уровень

Когнитивный компонент. Для данного уровня характерно признание толерантности к неопределенности как ценности; проявление интереса к изучению своей личности, к развитию и проявлению своих способностей и

навыков. Уверенность в правильности принятого решения о профессиональном будущем.

**Мотивационный компонент.** Сформированы качества и способности, обеспечивающие адекватное, эмоционально насыщенное восприятие своих возможностей и способностей, а именно – умение находить выходы из сложных ситуаций, надежды, вера в успех, нежелание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения, тяга к новому, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего.

**Поведенческий компонент.** Предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Старшеклассники могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились, чего хотят достигнуть.

К организационным актам формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников в образовательном процессе мы отнесли:

- Психодиагностика (входной контроль);
- Выявление обучающихся, с более низким уровнем толерантности к неопределенности;
- Лекции;
- Дискуссии;
- Психотехнические упражнения;
- Тренинг толерантности;
- Коррекция личности;
- Психодиагностика (выходной контроль);
- Психолого-педагогические рекомендации.

На основании вышесказанного разработаны рекомендации для педагогов, родителей и учеников по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

Важным методом формирования толерантности к неопределенности являлись дискуссии. Эффективным дополнением являлись и лекционные занятия, тренинг по заданной тематике.

Исходя из предложенной модели можно составить дерево целей.

Идея метода «дерева целей» впервые была предложена американским исследователем У. Черчменом. Термин «дерево» подразумевает использование иерархической структуры, полученной путем деления общей цели на подцели, а их, в свою очередь, на более детальные составляющие, подцели нижележащих уровней. В настоящее время метод дерева целей является центральным, главным методом системного анализа [76].

Метод «дерева целей» – метод, основанный на принципе деления общей цели системы управления на подцели, которые, в свою очередь, делятся на цели нижележащих уровней. Данный метод играет важное значение при исследовании систем управления, так как деятельность организации сводится к достижению сформулированных целей. Необходимость использования данного метода обусловлена тем фактом, что «дерево целей» помогает получить устойчивую структуру целей, которая будет относительно стабильна на каком-то промежутке времени при происходящих изменениях [76].

«Дерево целей» строится при помощи осуществления 2 операций:

- декомпозиции – это операция выделения компонентов;
- структуризации – это операция выделения связей между компонентами.

Процесс построения «дерева целей» разбит на следующие этапы:

- 1) разработка сценария;
- 2) формулировка цели;
- 3) генерация подцелей;
- 4) уточнение формулировок подцелей (проверка независимости подцели);
- 5) оценка существенности подцелей;
- 6) проверка целей на осуществимость;
- 7) проверка элементарности подцелей;
- 8) построение дерева целей.

При построении «дерева целей» необходимо руководствоваться следующими правилами:

- каждая сформулированная цель должна иметь средства и ресурсы для ее обеспечения;
- при декомпозиции целей должно соблюдаться условие полноты редукции, т.е. количество подцелей каждой цели должно быть достаточным для ее достижения;
- декомпозиция каждой цели на подцели осуществляется по одному выбранному классификационному признаку;
- развитие отдельных ветвей дерева может заканчиваться на разных уровнях системы;
- вершины вышележащего уровня системы представляют собой цели для вершин нижележащих уровней;
- развитие «дерева целей» продолжается до тех пор, пока лицо, решающее проблему, не будет иметь в распоряжении все средства для достижения вышестоящей цели [76].

Далее на рисунке 2 представлено дерево целей.



Рисунок 2 – «Дерево целей» толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

Тема работы – «Формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников».

Генеральная цель – сформировать толерантность к неопределенности у старшеклассников.

1. Изучить теоретические основы исследования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

1.1. Исследовать проблему толерантности к неопределенности в отобранной психолого-педагогической литературе.

1.1.1. Изучить понятие толерантность к неопределенности в психолого-педагогической литературе.

1.1.2. Установить признаки неопределенной ситуации.

1.1.3. Определить черты личности, толерантной к неопределенности.

1.2. Изучить психологические особенности становления старшеклассников в процессе профессионального самоопределения.

1.2.1. Изучить возрастные особенности старшеклассников.

1.2.2. Изучить понятие профессионального самоопределения.

1.2.3. Установить особенности развития профессионального самоопределения старшеклассников.

1.3. Теоретически обосновать формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

1.3.1. Рассмотреть понятия: формирование, толерантность к неопределенности, моделирование, «дерево целей».

1.3.2. Изучить процесс построения «дерева целей».

1.3.3. Разработать «дерево целей».

1.3.4. Разработать модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

2. Организовать опытно-экспериментальное исследование проблемы толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников..

2.1. Осмыслить этапы, методы и методики исследования.

2.1.1. Определить этапы опытно-экспериментального исследования.

2.1.2. Определить методы опытно-экспериментального исследования.

2.1.3. Определить методики исследования.

2.2. Изучить выборку и результаты констатирующего эксперимента.

2.2.1. Охарактеризовать выборку исследования.

2.2.2. проанализировать результаты констатирующего эксперимента.

3. Организовать и провести формирующую работу со старшеклассниками.

3.1. Разработать программу по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

3.1.1. Изучить понятие программа.

3.1.2. Составить пояснительную записку к программе.

3.1.3. Разработать конспекты занятий по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

3.2. Проанализировать результаты формирующего эксперимента.

3.2.1. Сравнить результаты исследования в ЭГ и КГ до и после эксперимента.

3.2.2. Провести математическую обработку полученных результатов с помощью двухвыборочного t-критерия Стьюдента.

3.3. Составить психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по формированию религиозной толерантности у старшеклассников.

3.3.1. Составить рекомендации для педагогов.

3.3.2. Составить рекомендации для родителей.

Таким образом, опираясь на результаты теоретического исследования, представленные в предыдущих параграфах, была сконструирована модель

формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

Моделирование – это процесс представления объекта исследования адекватной (подобной) ему моделью и проведения экспериментов с моделью для получения информации об объекте исследования. При моделировании модель выступает и как средство, и как объект исследований, находящийся в отношении подобия к моделируемому объекту.

В модели формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников все основные характеристики: теоретический, аналитический и формирующий блоки, компоненты (когнитивный, мотивационный и поведенческий) и уровни (высокий, средний и низкий) представлены во взаимосвязи и взаимозависимости в виде многоуровневой динамической системы, построенной по иерархическому принципу. Также было построено дерево целей. Дерево целей состояло из генеральной цели, трех подцелей первого уровня, 8 подцелей второго уровня.

### Выводы по главе 1

Таким образом, толерантность к неопределённости – комплексное понятие, объединяющее концепции неопределённости и толерантности. Несмотря на наличие большого количества разнообразных исследований, не произошло формирование однозначного понимания психологического содержания феномена толерантности к неопределенности. Феномен толерантности к неопределённости тесно связан с актуальными проблемами современности. Несмотря на полувековую историю исследований, сложность и многозначность этого феномена порождают множественность воззрений на его природу, что значительно затрудняет формирование единого представления о толерантности к неопределённости.

Категоризация толерантности к неопределенности как черты личности предполагает взгляд на данный конструкт как стабильный во времени,



изменяющийся лишь под воздействием нового опыта или целенаправленной активности самого субъекта. Другой вопрос связан с функционированием толерантности к неопределенности: актуализируется ли она во всех неопределенных ситуациях и одинаково влияет на поведение или же является ситуационно- и контекстоспецифичной.

Профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный и многоуровневый процесс поиска субъектом смысла выполняемой профессиональной деятельности. Его принято рассматривать в контексте социального и личностного развития, в аспекте формирования жизненных перспектив и нахождения смыслов выполняемой деятельности.

Один из важных жизненных выборов – выбор профессии – также рождает необходимость взаимодействовать с неопределенностью. В данном случае схема несколько усложняется. У выпускника школы, как правило, нет возможности сделать выбор в пользу того, чтобы остаться учиться в ней. Профессиональный выбор всегда направлен в будущее, в неизвестность. Выбор определенности/неопределенности в данном случае связан с принятием ответственности. Выбирая будущую специальность, самоопределяющийся молодой человек может ориентироваться на свои желания, интересы и склонности, а может послушать совета родителей или друзей, ориентироваться на величину проходного балла или цену обучения. В реальности, любой вариант учебно-профессионального будущего характеризуется неопределенностью. Но чужой совет, или объективные условия обучения, как в случае с той комнатой, создают иллюзию определенности. Профессия, выбранная за молодого человека родителями, видится самой престижной и сулит успех; недорогой вуз, расположившийся недалеко от дома обещает простую и беззаботную студенческую жизнь. Однако, реальность разрушает эти иллюзии. Не осуществив подлинный выбор, уже будучи студентом, молодой человек понимает, что его профессия ему не интересна, что работать в выбранной сфере он не желает не умеет. Такой студент ни к чему не стремится, он не знает, где его цель и что ему делать. Так выбор определенности становится причиной увеличения

неопределенности. Это состояние мы называем профессиональной неопределенностью личности.

Опираясь на результаты теоретического исследования, была сконструирована модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников и построено дерево целей.

Моделирование – это процесс представления объекта исследования адекватной (подобной) ему моделью и проведения экспериментов с моделью для получения информации об объекте исследования. При моделировании модель выступает и как средство, и как объект исследований, находящийся в отношении подобия к моделируемому объекту.

В модели формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников все основные характеристики: теоретический, аналитический и формирующий блоки, компоненты (когнитивный, мотивационный и поведенческий) и уровни (высокий, средний и низкий) представлены во взаимосвязи и взаимозависимости в виде многоуровневой динамической системы, построенной по иерархическому принципу. Также было построено дерево целей. Дерево целей состояло из генеральной цели, трех подцелей первого уровня, 8 подцелей второго уровня.

## Глава 2

### **Организация и проведение исследования проблемы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников**

#### 2.1. Этапы, методы и методики исследования

Исследование проблемы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников проходило в три этапа.

Первый, поисково-подготовительный этап (2014 – 2015 гг) включает в себя определение темы исследования, предварительную постановку проблемы, теоретический анализ необходимой научной психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований по проблеме формирования толерантности к неопределенности. На этом этапе уточнялись цель, объект, предмет, задачи и гипотеза исследования. Проводилось пилотажное исследование с целью выявления наличия проблемы; разрабатывалась программа формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников. Была подобрана выборка.

Второй, опытно-экспериментальный этап (2015 – 2016 гг) содержит диагностику толерантности к неопределенности старшеклассников, обработку и интерпретацию результатов диагностики; обосновывалась модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников; выявлялись компоненты и элементы толерантности к неопределенности; проводился констатирующий и формирующий эксперименты.

По итогам констатирующего эксперимента были подобраны экспериментальная (далее ЭГ) и контрольная (далее КГ) группы. Формирующее воздействие осуществлялся только на испытуемых ЭГ.

Целью формирующего эксперимента была проверка эффективности реализации психолого-педагогической программы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

Критерием эффективности формирующего эксперимента является наличие статистически значимых различий исследуемых показателей на этапе пост-теста по окончании реализации программы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

Контрольно-обобщающий этап (2016 г) включал в себя статистическую обработку полученных данных, формулирование вывода о подтверждении гипотезы на основании процедур анализа полученных результатов экспериментального исследования. В итоге осуществленной деятельности были сформулированы выводы. Результаты работы оформлены в виде квалификационной работы.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались теоретический анализ и обобщение психологических исследований по проблеме, а также методы экспериментально-психологического исследования (Б.Г. Ананьев):

Теоретические – анализ проблемы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников в психолого-педагогической литературе, метод моделирования.

Эмпирические – эксперимент, тестирование по методикам:

Для изучения когнитивного компонента:

Методика определения толерантности к неопределенности С.Баднера (перевод и адаптация Г. У. Солдатовой).

Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов)

Для изучения мотивационного компонента:

Методика диагностики личностной готовности к переменам (Родник, Хезер, Голд, Хал, перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер).

Для изучения поведенческого компонента:

Методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова).

Методы обработки данных, математико-статистического анализа: методы описательной статистики; t-критерий Стьюдента (для связанных и несвязанных выборок); коэффициенты корреляции Ч. Спирмена. Для обработки данных были использованы пакеты программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

Охарактеризуем использованные методы и методики исследования.

Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного или реального расчленения целого (вещи, свойства, процесса или отношения между предметами) на составные части, выполняемая в процессе познания или предметно-практической деятельности человека [51, с. 54].

Моделирование – это процесс представления объекта исследования адекватной (подобной) ему моделью и проведения экспериментов с моделью для получения информации об объекте исследования. При моделировании модель выступает и как средство, и как объект исследований, находящийся в отношении подобия к моделируемому объекту [68, с. 52].

Эксперимент – это один из методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Он предполагает активное, целенаправленное и строго контролируемое воздействие исследователя на изучаемый объект для выявления и изучения тех или иных сторон, свойств, связей. При этом экспериментатор может преобразовывать исследуемый объект, создавать искусственные условия его изучения, вмешиваться в естественное течение процессов [51, с. 59].

Тестирование – это метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений [51, с. 61].

Метод тестирования был реализован в исследовании с помощью следующих методик.

Методика диагностики толерантности к неопределенности С.Баднера  
(перевод и адаптация Г. У. Солдатовой)

*Назначение:* исследование особенностей толерантного или интолерантного поведения личности в неопределенных трудных жизненных ситуациях.

*Регистрируемые показатели:* толерантность к неопределенности.

Толерантность к неопределенности рассматривается различными исследователями как личностная черта. Диагностика толерантности к неопределенности необходима в различных областях психологической работы, например: при проведении тренингов, приеме на работу и т. д. Для диагностики этого типа толерантности также можно использовать проективные методы, в частности метод рисуночной фрустрации Розенцвейга.

Человек, толерантный к неопределенности, может чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой энтропии. Он способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации часто берет на себя ответственность, способен принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи. В непривычной ситуации он видит возможность развития и проявления своих способностей и навыков.

Если человек интолерантен к неопределенности, это значит, что он склонен воспринимать необычные и сложные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности. Недостаток информации или ее двусмысленность доставляют такому человеку дискомфорт. Интолерантные к неопределенности люди лучше чувствуют себя в привычной, знакомой обстановке и предпочитают четкие формулировки, ясные цели и простые задачи.

Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель,  
А.Г. Грецов)

*Назначение:* исследование особенностей статуса профессиональной идентичности — «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения.

*Регистрируемые показатели:* неопределенная профессиональная идентичность, навязанная профессиональная идентичность, мораторий (кризис

выбора) профессиональной идентичности, сформированная профессиональная идентичность.

Неопределенная профессиональная идентичность – выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую задачу.

Навязанная профессиональная идентичность – человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора.

Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности – человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

Сформированная профессиональная идентичность – профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения.

Методика диагностики личностной готовности к переменам (Родник, Хезер, Голд, Хал, перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер)

*Назначение:* исследование особенностей личности при рассмотрении стрессовых ситуаций, возникающих в связи с инновациями, поскольку никому не удастся полностью справиться с переменами. Понимание особенностей противостояния переменам помогает людям оградить себя от стресса в тех ситуациях, в которых они наиболее уязвимы.

*Регистрируемые показатели:* методика включает семь шкал, измеряющих личностную готовность к переменам.

Страстность – понимается как энергичность, неутомимость, повышенный жизненный тонус.

Находчивость – рассматривается как умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения новых проблем.

Оптимизм — это большие надежды, вера в успех, нежелание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения.

Смелость, предприимчивость – трактуется как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного.

Адаптивность – предполагает умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требует ситуация.

Уверенность – основана на вере в себя, в свои достоинства и в свои силы, в то, что все возможно, стоит только захотеть.

Толерантность к двусмысленности – опирается на спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего или не ясен исход дела, когда не определены цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным.

Методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман и др.)

*Назначение:* исследование особенностей поведения в проблемных и трудных для личности ситуациях, выявлении характерных способов преодоления стрессогенных ситуаций у разных контингентов испытуемых.

*Регистрируемые показатели:* конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

Шкала конфронтации предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. Шкала дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование



интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п.

Шкала самоконтроля предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию.

Шкала поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки.

Шкала принятия ответственности предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения.

Шкала бегства-избегания предполагает попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п.

Шкала планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Шкала положительной переоценки предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста.

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Были использованы следующие методы математической статистики: а) методы описательной статистики; б) t-критерий Стьюдента, позволяющий судить о значимости различий по выделенным показателям. Коэффициент корреляции Ч. Спирмена. Для обработки данных использовался пакет программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

Критерий Стьюдента (или Т-критерий) широко применим в практике проверки статистических гипотез о равенстве средних значений двух выборок или среднего значения выборки с неким значением (целевым показателем). В последнем случае различают двухсторонние (предположение о равенстве среднего и целевого значений) и односторонние (предположение, что среднее арифметическое значение больше или меньше целевого) гипотезы. Использование данного критерия предполагает сравнение распределения наблюдаемой величины с распределением Стьюдента. В простейшем случае табличное значение критерия Стьюдента сравнивается с расчетным и, на основании этого исследователь делает вывод в пользу нулевой или альтернативной гипотезы [63, с. 86].

Коэффициент корреляции рангов Спирмена, относится к непараметрическим показателям связи между переменными, измеренными в ранговой шкале. При расчете этого коэффициента не требуется никаких предположений о характере распределений признаков в генеральной совокупности. Этот коэффициент определяет степень тесноты связи порядковых признаков, которые в этом случае представляют собой ранги сравниваемых величин [63, с. 92].

Таким образом, исследование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В исследовании был использован комплекс методов и методик: теоретические, эмпирические методы и методы обработки данных, математико-статистического анализа, методика определения толерантности к неопределенности С.Баднера (перевод и адаптация Г. У. Солдатовой), методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов), методика диагностики личностной готовности к переменам (Родник, Хезер, Голд, Хал, перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер), методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман и др.).

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Были использованы следующие методы математической статистики: а) методы описательной статистики; б) t-критерий Стьюдента, позволяющий судить о значимости различий по выделенным показателям. Коэффициент корреляции Ч. Спирмена. Для обработки данных использовался пакет программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

## 2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента

В психолого-педагогическом исследовании принимали участие 40 старшеклассников: 20 обучающихся 10 «А» класса и 20 обучающихся 10 «Б» класса МБОУ «Увельская СОШ» №1. Испытуемые принимали участие в исследовании только в добровольном порядке и могли в любой момент отказаться от участия.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили учащиеся 10 «А» класса МБОУ «Увельская СОШ» №1 в составе 20 человек. К моменту написания психолого-педагогической характеристики можно сказать, что коллектив класса достиг среднего уровня развития. Несмотря на все достоинства взаимоотношений учащихся нельзя еще говорить об их идеальности и совершенности. В классе заметна некоторая разрозненность, так, например, ученики, которые ранее учились вместе, держатся особыми группками, иногда не желая допускать в них других одноклассников. Все это приводит к тому, что наиболее скромные и замкнутые ребята, которых в классе немного, но они присутствуют, теряют всякий интерес к общению. Поэтому учащимся и учителям необходимо способствовать формированию толерантности, что приведет к сплочению коллектива.

Для выявления наличия проблемы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников было проведено исследование. Целью констатирующего этапа эксперимента было исследование структурно-содержательной и уровневой характеристики толерантности к неопределенности у старшеклассников.

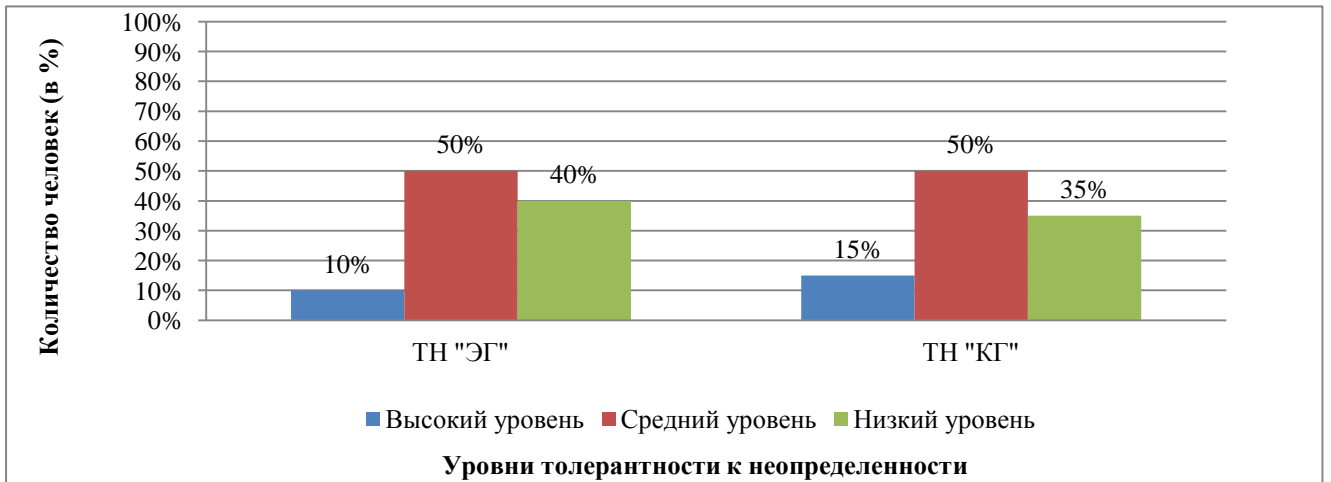


Рисунок 3 - Распределение показателей толерантности к неопределенности у старшеклассников (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ТН – толерантность к неопределенности.

Анализ результатов исследования толерантности к неопределенности из методики определения толерантности к неопределенности С.Баднера для измерения толерантности как реакции на ситуацию неопределенности (рисунок 3) показал, что 2 обучающихся ЭГ показали высокий уровень толерантности к неопределенности, у 10 – средний уровень, у 8 низкий уровень выраженности этого показателя. В КГ следующие результаты: у троих высокий уровень выраженности данного признака, у 10 – средний уровень и у 7 опрошенных КГ низкий уровень выраженности толерантности к неопределенности

Для выявления статуса профессиональной идентичности — «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения, была использована методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов)

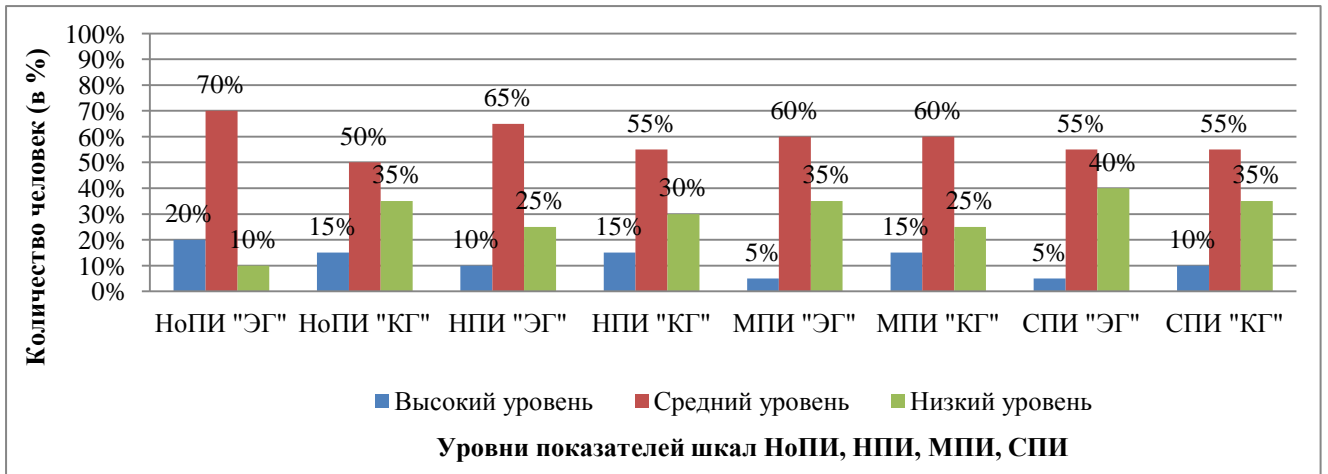


Рисунок 4 - Распределение показателей шкал НоПИ, НПИ, МПИ, СПИ у старшекласников (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, НоПИ – неопределенная профессиональная идентичность, НПИ – навязанная профессиональная идентичность, МПИ – мораторий профессиональной идентичности, СПИ – сформированная профессиональная идентичность.

Шкала НоПИ (рисунок 4): выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую проблему. По этой шкале в ЭГ показатель высокого уровня у 4 учащихся. То есть, у старшекласников четкие представления о карьере отсутствуют. У 14 и у 2 средний и низкий уровни выбора жизненного пути. В КГ выявлено следующее: у троих высокий уровень, у 10 средний уровень выбора жизненного пути и у 7 низкий уровень.

С помощью шкалы НПИ делалась попытка определить тех, кто выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путем самостоятельных размышлений. В ЭГ высокий уровень – у двоих испытуемых. Средний уровень у 13 учащихся. И 5 учащихся имеют низкий уровень данного показателя. У 3 высокий уровень, у 11 средний уровень и у 6 низкий уровень. Такие результаты были выявлены у обучающихся КГ (рисунок 4).

Шкала МПИ определяла ситуацию, когда человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен (рисунок 4). Результаты этой шкалы следующие: в ЭГ

высокий уровень всего лишь у одного респондента, средний уровень у 12 и у 7 низкий уровень. В КГ трое респондентов показали высокий уровень осознания проблемы выбора профессии. 12 обучающихся имеют средние значения по данному показателю и 5 обучающихся низкий уровень.

Показатели по шкале СПИ (рисунок 4) распределились следующим образом. В ЭГ высокие баллы имеет 1 испытуемый, средние 11 и низкие 8 респондентов. В КГ 2 испытуемых – высокие баллы, у 11 средние значение по данной шкале, 7 имеют низкие баллы. Шкала СПИ характеризует готовность совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили.

Для определения готовности к переменам как личностной характеристики была использована методика диагностики личностная готовность к переменам (перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер).

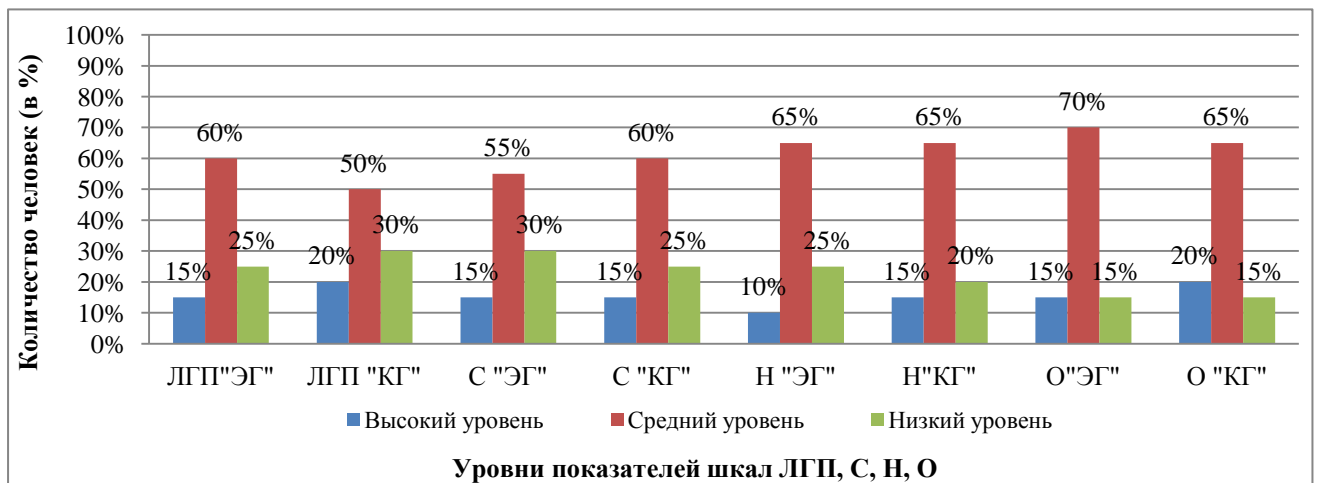


Рисунок 5 - Распределение показателей шкал ЛГП, С, Н, О у старшеклассников (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ЛГП – личностная готовность к переменам, С – страстность, Н – находчивость, О – оптимизм.

Анализ результатов исследования характеристик личностной готовности к переменам (рисунок 5) показал, что среди учащихся ЭГ 3 имеют высокий балл, что говорит об их готовности к различным переменам в жизни. У 5 обнаружены низкие результаты и у большинства испытуемых 12 по данной шкале уровень

статистической нормы. По этой же шкале результаты в КГ распределились следующим образом: у 4 высокий уровень общей личностной готовности к переменам, у 10 обучающихся обнаружены средние баллы, и 4 имеют низкие баллы.

Анализ результатов шкалы С (страстность) определялась энергичность, неутомимость и повышенный жизненный тонус испытуемых (рисунок 5). Среди учащихся ЭГ 3 имеют высокий показатель. Представители этой группы обладают энергичностью, они неутомимы и имеют повышенный жизненный тонус. 11 респондентов показал средний результат, для которых характерно сочетание как энергичности и неутомимости, так и пассивности и утомимости, а так же пониженного жизненного тонуса. В одних социальных ситуациях они ведут себя энергично, в других могут проявлять вялость и отсутствие интереса. 6 учащихся имеют низкие баллы. Такие результаты свидетельствуют о крайне низком уровне жизненного тонуса. В КГ результаты получились таким образом: у 3 – высокий уровень, у 12 средний уровень и у 5 низкий уровень.

Показатели по шкале Н (находчивость) распределились следующим образом. В ЭГ высокие баллы имеют двое, средние 13 и низкие 5 респондентов. В КГ у 3 испытуемых высокие баллы, у 13 средние значение по данной шкале, у 4 имеют низкие баллы. Шкала Н умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения новых проблем.

По шкале О (оптимизм), которая позволяет исследовать веру в успех, нежелание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения в ЭГ 3 обучающихся имеют высокие показатели, 14 имеют средние баллы и 3 респондента склонны фиксироваться на проблемах, а не на возможностях их решения. Большинство обучающихся КГ 13 имеют среднюю уровень веры в успех, нежелания ориентироваться на худшее развитие событий, отсутствуют эти качества у 4 испытуемых, и у 3 опрошенных высокий результат по данной шкале.

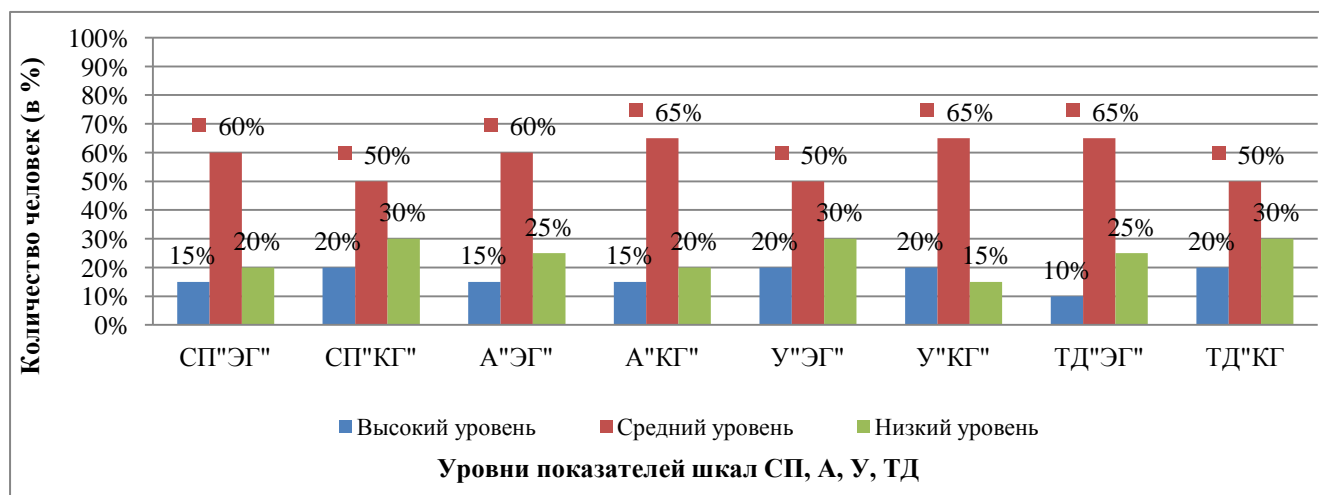


Рисунок 6 - Распределение показателей шкал СП, А, У, ТД у старшеклассников (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, СП - смелость и предприимчивость, А – адаптивность, У – уверенность, ТД – толерантность к двусмысленности.

Анализ результатов исследования по шкале СП (смелость и предприимчивость) показал, что в ЭГ 3 опрошенных имеют высокие значения по данной шкале, 12 имеют средние значения и 4 обучающихся этого класса имеют низкий уровень тяги к новому, неизвестному. Результаты в КГ распределились следующим образом 4 имеют высокий уровень, 10 – средний уровень, 6 – низкий уровень по данному показателю. Шкала СП трактуется как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного (рисунок 6).

По шкале А (адаптивность) в ЭГ 3 учащихся имеют высокие показатели, что говорит об умении менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требует ситуация. Средние значения по шкале у 12 испытуемых и у 5 низкие показатели. В КГ 3 учащихся отлично перестраиваются в новых ситуациях, готовы менять свои планы и решения. Большинство учащихся 13 способны менять свои планы и решения, не имеют такой способности 4.

Шкала У (уверенность) выявляла веру в себя, в свои достоинства и в свои силы, в то, что все возможно, стоит только захотеть. Показатели этой шкалы в ЭГ распределились следующим образом: высокий уровень веры в себя, свои



достоинства имеют 4 респондента, 10 показали средний уровень развития данных качеств и у 6 учащихся низкий уровень веры в свои силы и достоинства. По этой же шкале в КГ у 4 высокий уровень развития данных качеств, у 13 - средний уровень и всего лишь у 3 учеников низкий показатель по шкале У.

Спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего или не ясен исход дела, когда не определены цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным выявляет шкала ТД (толерантность к двусмысленности). На высоком уровне эти качества проявляются всего у 2 учащихся ЭГ, у 13 - средний показатель по шкале, отсутствует спокойное отношение к неясности ответов, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего у 5 респондентов ЭГ. В КГ учащиеся показали следующие результаты: высокий уровень у 4, средний уровень у 10 и низкий уровень обнаружился у 6 опрошенных.

Для изучения особенностей поведения в проблемных и трудных для личности ситуациях, выявлении характерных способов преодоления стрессогенных ситуаций у обучающихся была использована методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях.

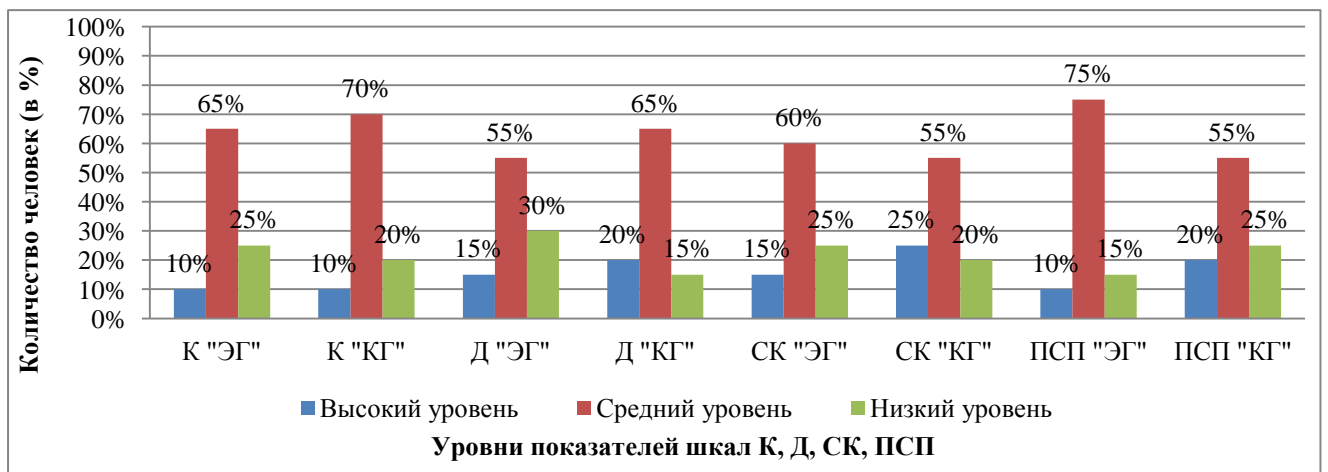


Рисунок 7 - Распределение показателей шкал К, Д, СК, ПСП у старшеклассников (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, К – конфронтация, Д – дистанцирование, СК – самоконтроль, ПСП – поиск социальной поддержки.

Анализ результатов диагностики шкалы К (конфронтация) показал, что в ЭГ у двух респондентов высокий уровень этого качества, у 13 средний уровень, и 5 обучающихся имеют низкие показатели. В КГ у 2 высокий уровень, 14 имеют средний уровень и у 4 респондентов низкий уровень по шкале. Шкала конфронтации предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями (рисунок 7).

Результаты исследования по шкале Д (дистанцирование) показали, что в ЭГ трое опрошенных имеют высокие значения по данной шкале, 11 имеют средние значения и 6 обучающихся этого класса имеют низкий уровень проявления исследуемого качества. Результаты в КГ распределились следующим образом 4 имеют высокий уровень, 13 средний уровень, 3 низкий уровень по данному показателю. Шкала Д предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п.

По шкале СК (самоконтроль), которая предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию. В ЭГ трое учащихся имеют высокие показатели, что говорит о тенденции к сдерживанию личных побуждений и подавлению потребностей, стремление скрывать личные переживания от окружающих, замкнутость. Средние значения по шкале у 12 испытуемых и у 5 низкие показатели. В КГ 5 учащихся преодолевают негативные переживания за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций. У большинства, 11 учащихся средний уровень этих проявлений, не имеют такой способности 4.

Шкала ПСП (поиск социальной поддержки) предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних социальных ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Показатели этой шкалы в ЭГ распределились следующим образом: высокий уровень использования внешних ресурсов для разрешения проблемной ситуации имеют 2 респондента, 15 показали средний уровень развития данных качеств и у 3 учащихся низкий уровень. По этой же шкале в КГ у 4 высокий уровень развития исследуемого качества, у 11 - средний уровень и у всего лишь у 5 процентов низкий показатель по шкале ПСП.

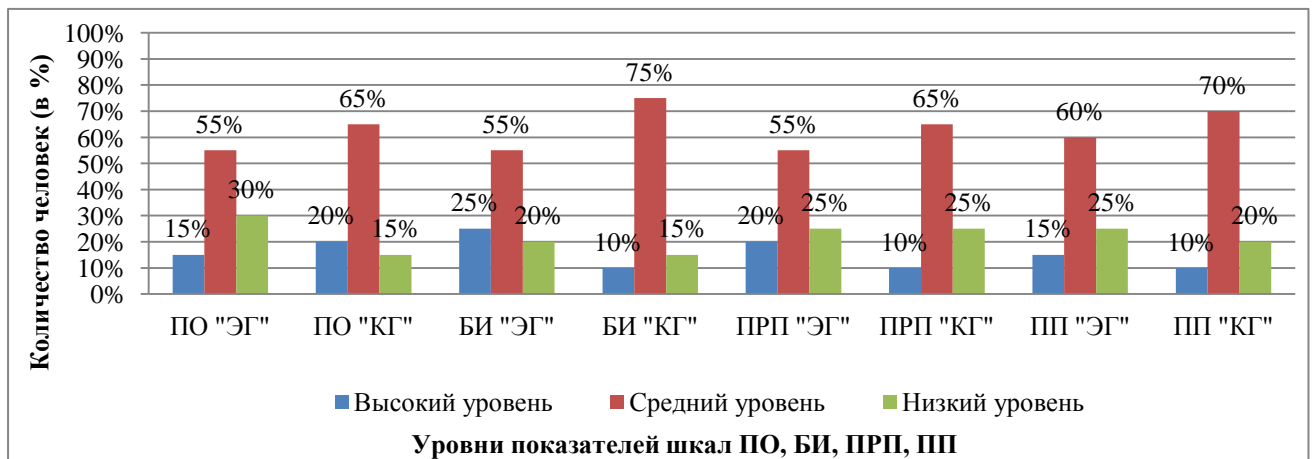


Рисунок 8 - Распределение показателей шкал ПО, БИ, ПРП, ПП у старшеклассников (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ПО – принятие ответственности, БИ – бегство-избегание, ПРП – планирование решение проблемы, ПП – положительная переоценка.

Шкала ПО (принятия ответственности) предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать истоки актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках (рисунок 8). На высоком уровне эти качества проявляются всего у 3 учащихся ЭГ, у 11 - средний показатель по шкале, отсутствует признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и

ответственности за ее решение у 6 респондентов ЭГ. В КГ учащиеся показали следующие результаты: высокий уровень у 4, средний уровень у 13 и низкий уровень обнаружился у 3 опрошенных.

Попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. раскрывала шкала БИ (бегство-избегание). Показатели этой шкалы в ЭГ распределились следующим образом. Высокие баллы имеют 5, средние – 11 и низкие показатели у 4 обучающихся. В КГ у 2 опрошенных проявляются инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях, у 15 средний уровень проявления этих качеств, и всего лишь 3 имеют низкий уровень по шкале.

По шкале ПРП (планирование решения проблемы) в ЭГ 4 респондента имеют высокий уровень, 11 - средний уровень, 5 показали низкий уровень развития этих способностей. В КГ показатели распределились следующим образом: 2 имеют высокие баллы, 13 имеют средние баллы, и низкий уровень проявили 5 учащихся. Шкала планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей.

По шкале ПП (положительная переоценка) в ЭГ ориентируются на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием 3, 12 учащихся проявляют средний уровень попытки преодоления негативных переживаний, 5 показали низкий уровень по шкале ПП. У 2 высокий уровень, у 14 средний уровень, у 4 - низкий, таким образом распределились результаты в КГ.

Таким образом, результаты исследования уровня толерантности к неопределенности у старшеклассников позволяют сделать вывод: преобладающее количество испытуемых имеют уровень психической и статистической нормы.

Резюмируя сказанное, можно констатировать, что у большинства испытуемых по всем заявленным показателям преобладает средний уровень сформированности исследуемых качеств.

С помощью ранговой корреляции Ч. Спирмена выполнен корреляционный анализ. Была сформулирована гипотеза о наличии статистически значимых корреляционных связей между исследуемыми переменными: когнитивным, мотивационным и поведенческим компонентами. Устанавливалась корреляционная связь между элементами внутри каждого компонента. Сопоставление результатов, полученных в процессе исследования, позволяет предположить, что когнитивный, мотивационный, поведенческий компоненты являются составляющими толерантности к неопределенности старшеклассников. Результаты корреляционного анализа представлены ниже.

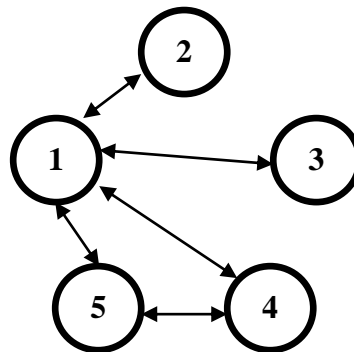


Рисунок 9 – Корреляционные связи между элементами когнитивного компонента

Примечание: 1 – толерантность к неопределенности, 2 – неопределенная профессиональная идентичность, 3 – навязанная профессиональная идентичность, 4 – мораторий профессиональной идентичности, 5 – сформированная профессиональная идентичность.

Итак, обсудим корреляционную связь между показателями когнитивного компонента, результаты которой отражены на рисунке 10.

Выявлена обратная корреляционная связь между фактором «толерантность к неопределенности» и показателями: «неопределенная профессиональная идентичность» ( $0,625^{**}$ , при  $p < 0,01$ ) и «навязанная профессиональная идентичность» ( $0,570^{**}$ , при  $p < 0,01$ ).

Такие данные указывают на то, что чем больше отсутствует прочность профессиональных целей и планов, либо они есть, но навязаны авторитетными людьми тем обучающиеся интолерантнее к неопределенности, то есть они склонны воспринимать необычные и сложные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности. Недостаток информации или ее двусмысленность доставляют им дискомфорт.

Значимая положительная корреляция по показателю «толерантность к неопределенности» обнаружена с факторами «мораторий профессиональной идентичности» ( $0,471^{*}$ , при  $p < 0,05$ ) и «сформированная профессиональная идентичность» ( $0,630^{**}$ , при  $p < 0,01$ ).

Проведенный анализ свидетельствует о наличии взаимосвязи между элементами когнитивного компонента.

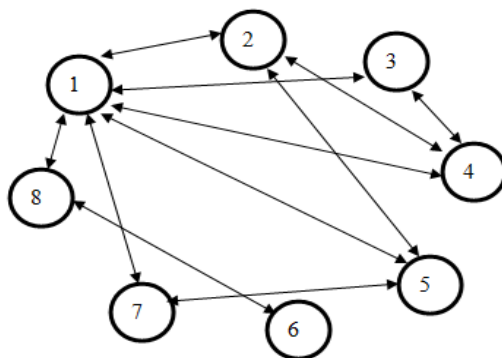


Рисунок 10 – Корреляционные связи между элементами мотивационного компонента

Примечание: 1 – готовность к переменам, 2 – страстность, 3 – находчивость, 4 – оптимизм, 5 – смелость, предприимчивость, 6 – адаптивность, 7 – уверенность, 8 – толерантность к двусмысленности.

Результаты корреляционного анализа между элементами мотивационного компонента отражены на рисунке 10.

Наиболее высокую степень взаимосвязи (при  $p < 0,01$ ) показатели по признаку «готовность к переменам» продемонстрировали со шкалами «страстность» (0,738\*\*), «находчивость» (0,585\*\*), «оптимизм» (0,801\*\*), «уверенность» (0,795\*\*). Шкала «смелость, предприимчивость» коррелирует со шкалами «страстность» (0,338\*, при  $p < 0,05$ ), «уверенность» (0,683\*\*, при  $p < 0,01$ ).

Таким образом, можно предположить, что готовность к переменам старшеклассников связано с уверенностью в себя, свои силы и достоинства, а также стремлением фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения.

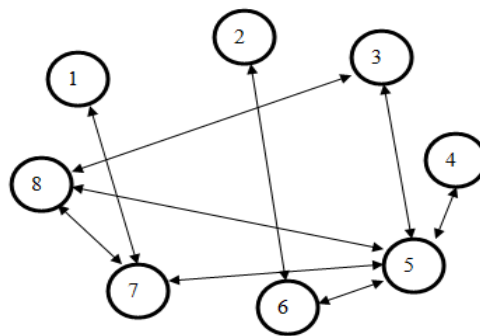


Рисунок 11 – Корреляционные связи между элементами поведенческого компонента

Примечание: 1 – конфронтация, 2 – дистанцирование, 3 – самоконтроль, 4 – поиск социальной поддержки, 5 – принятие ответственности, 6 – бегство-избегание, 7 – планирование решение проблемы, 8 – положительная переоценка.

Анализ корреляционных связей между показателями поведенческого компонента обнаруживает следующие тенденции (рисунок 11). Со стороны показателя «принятие ответственности» значимую корреляционную активность ( $p < 0,01$ ) имеют следующие: «самоконтроль» (0,806\*\*), «поиск социальной поддержки» (0,531\*\*), «планирование решения проблемы» (0,663\*\*). Также наблюдается корреляция между шкалой «дистанцирование» и «бегство-избегание» (0,435\*\*, при  $p < 0,01$ ).

Наличие статистически значимых положительных корреляционных взаимосвязей между элементами компонентов толерантности к неопределенности старшеклассников будет являться обоснованием их выбора в качестве показателей.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что между элементами всех компонентов имеется в основном положительная взаимосвязь, что отражает системность, интегративность и целостность рассматриваемого феномена.

Сопоставление результатов, полученных в процессе исследования, позволяет предположить, что когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты являются структурными компонентами толерантности к неопределенности, следовательно, между ними должна существовать корреляция.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии прямой выраженной взаимосвязи между показателями когнитивного и мотивационного компонента (см. Приложение 2, таблица 8). Наиболее высокозначимая связь наблюдается между показателями «толерантность к неопределенности», «сформированная профессиональная идентичность», «готовность к переменам», «оптимизм», «уверенность», «смелость, предприимчивость». Наблюдается 23 взаимосвязи из возможных 40, что говорит о взаимообусловленности когнитивного и мотивационного компонентов.

Между показателями толерантности к неопределенности, как когнитивный и поведенческий компонент, существует высокозначимая корреляционная связь (см. Приложение 2, таблица 9). Основным фактором взаимосвязи являются такие показатели, как «толерантность к неопределенности», «сформированная профессиональная идентичность», «планирование решения проблемы», «принятие ответственности», «самоконтроль», «положительная переоценка». Наблюдается 21 взаимосвязь из возможных 40, что говорит о взаимообусловленности когнитивного и поведенческого компонентов.

Обсудим корреляционную взаимосвязь между мотивационным и поведенческим компонентом толерантности к неопределенности (см. Приложение 2, таблица 10). Наиболее значимые корреляции обнаруживают показатели: «готовность к переменам», «оптимизм», «уверенность», «смелость, предприимчивость», «самоконтроль», «принятие ответственности», «планирование решения проблем».



Таким образом, наблюдается 31 взаимосвязей из 64 возможных, что свидетельствует о наличии взаимообусловленности мотивационного и поведенческого компонента.

Итак, результаты исследования уровня толерантности к неопределенности у старшеклассников позволяют сделать вывод: преобладающее количество испытуемых имеют уровень психической и статистической нормы.

Резюмируя сказанное, можно констатировать, что у большинства испытуемых по всем заявленным показателям преобладает средний уровень сформированности исследуемых качеств.

Подвергая полученные данные корреляции качественному анализу, стоит отметить, что наиболее значимая взаимообусловленность когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов толерантности к неопределенности наблюдается через такие показатели, как «готовность к переменам», «сформированная профессиональная идентичность», «оптимизм», «смелость, предприимчивость», «находчивость», «уверенность», «толерантность к неопределенности», «самоконтроль», «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».

Проведенная работа привела нас к созданию психолого-педагогической программы «Формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников», которая представлена в следующем параграфе.

## Выводы по главе 2

Таким образом, исследование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В исследовании был использован комплекс методов и методик: теоретические, эмпирические методы и методы обработки данных, математико-статистического анализа, Методика определения толерантности к

неопределенности С.Баднера (перевод и адаптация Г. У. Солдатовой), методика диагностики личностной готовности к переменам (Родник, Хезер, Голд, Хал, перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер), методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова).

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Были использованы следующие методы математической статистики: а) методы описательной статистики; б) t-критерий Стьюдента, позволяющий судить о значимости различий по выделенным показателям. Коэффициент корреляции Ч. Спирмена. Для обработки данных использовался пакет программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

Итак, результаты исследования уровня толерантности к неопределенности у старшеклассников позволяют сделать вывод: преобладающее количество испытуемых имеют уровень психической и статистической нормы.

Резюмируя сказанное, можно констатировать, что у большинства испытуемых по всем заявленным показателям преобладает средний уровень сформированности исследуемых качеств.

Подвергая полученные данные корреляции качественному анализу, стоит отметить, что наиболее значимая взаимообусловленность когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов толерантности к неопределенности наблюдается через такие показатели, как «готовность к переменам», «сформированная профессиональная идентичность», «оптимизм», «смелость, предприимчивость», «находчивость», «уверенность», «толерантность к неопределенности», «самоконтроль», «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».

Проведенная работа привела нас к созданию психолого-педагогической программы «Формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников».

### Глава 3

#### **Экспериментальная работа по организации и проведению формирующей деятельности со старшеклассниками**

##### 3.1. Программа формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

Результаты теоретического анализа, предпринятого нами в первой главе, а также данные констатирующего исследования показывают, что формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников является актуальной психолого-педагогической проблемой, что определяет необходимость дальнейшего поиска эффективных средств его формирования.

Нами была разработана и реализована Программа формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, направленная на формирование толерантности к неопределенности старшеклассников.

Программа предназначена для организации урочной и внеурочной деятельности по научно – познавательному направлению в 10 классах, данная программа направлена на формирование знаний толерантной картины мира, рефлексивного сознания и гибкость; адекватной и устойчивой самооценки; адекватного, эмоционально насыщенного восприятия представлений о своих возможностях; эмпатии, идентификации и принятии; толерантного общения со сверстниками и представителями различных слоев общества.

Целью представленной программы является формирование толерантности к неопределенности у старшеклассников.

Цель программы была реализована через решение следующих задач:

1. определение сущности понятий толерантность, толерантность к неопределенности, неопределенность и профессиональное самоопределение;

2. способствовать осознанию и изменению имеющихся у обучающихся склонность воспринимать необычные и сложные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности.

3. формировать способность продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации брать на себя ответственность, способность принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи.;

4. развивать личностные качества: активность, смелость, готовность к переменам, эмоциональная устойчивость и т.д.;

5. научить толерантно взаимодействовать со сверстниками и представителями различных социальных слоев.

Программа может быть использована педагогами-психологами школ при планировании формирующей работы по толерантности к неопределенности.

Содержание программы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников разделено на четыре блока: знакомство, формирование когнитивного компонента, формирование мотивационного компонента, формирование поведенческого компонента.

В каждом блоке содержится определенное количество лекций, тренингов, игр, дискуссий и упражнений, объединенных общей целевой направленностью внутри блока. Все эти игры и тренинговые упражнения составляют формирующие занятия данной программы. Формирующая программа включает в себя 11 занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю по 60 минут в течение 5 недель.

Формы работы: групповая, работа в парах, индивидуальная.

Методы работы: лекции, игры, тренинговые упражнения, дискуссии, беседа, классные часы.

Место проведения: МБОУ «Увельская СОШ» №1. Выборку исследования составили 40 старшеклассников: 20 обучающихся 10 «А» (экспериментальная группа) и 20 обучающихся 10 «Б» класса (контрольная группа) в возрасте 16 лет. Обучающиеся принимали участие в программе только в добровольном порядке и

могли в любой момент отказаться от участия. Формирующая программа проводилась с обучающимися экспериментальной группы.

Все практические занятия имеют единую структуру.

1. Вводная часть практических занятий всегда начинается с обратной связи. Учащиеся делятся своими впечатлениями о собственных переживаниях, настроении, чувствах.

2. Оглашение цели предстоящей работы.

3. Введение правил и норм группы.

4. Основная часть включает в себя методы, приемы и техники, направленные на реализацию цели практического занятия.

5. Заключительная часть, как правило, заканчивается вопросами: «Что вам показалось полезным сегодня, чтобы вы сделали по-другому? С каким настроением уходите?».

Одной из форм групповой работы является тренинг. Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития [23, с. 95].

Специфическими чертами тренингов, позволяющими выделять их среди других методов практической психологии, являются:

- соблюдение ряда принципов групповой работы;
- нацеленность на психологическую готовность участниками группы в саморазвитии, при этом помощь исходит не столько от ведущего, сколько от самих участников;
- наличие более или менее постоянной группы;
- работа в изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу;
- акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»;
- применение активных методов групповой работы;

- вербализованная рефлексия;
- атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности.

К. Роджерс, активно развивая свое направление группы встреч, сформулировал необходимые условия конструктивных изменений участников тренинга. К таковым им были отнесены установки личности психолога: конгруэнтность, эмпатия и безусловное положительное принятие уважение. В группе поощряется активность и принятие на себя ответственности, спонтанность проявления чувств, открытое обращение внимания на интерпретации враждебности, неуверенности в себе, проявления психологической защиты. Главный акцент при этом ставится на поиске аутентичности и открытости во взаимоотношениях с другими. Сама процедура групповых занятий характеризуется максимально свободным стилем управления [58].

Осуществление психологической формирующей деятельности базировалось на реализации ее основных принципов:

1. Принцип системности формирующих, профилактических и развивающих задач. Отражает взаимосвязанность и гетерохронность развития различных сторон личности. Создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей и не ограничиваться актуальными проблемами.

2. Принцип единства диагностики и коррекции (Д.Б.Эльконин, И.В.Дубровина). Заключается в том, что эффективная формирующая программа должна быть построена на основе психологического обследования, которое, в свою очередь, должно служить научным обоснованием для планирования и реализации системы формирующих мероприятий.

3. Принцип гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер (единства аффекта и интеллекта, Л.С. Выготский).

4. Принцип мотивированного и добровольного участия как во всей программе, так и в ее отдельных занятиях и упражнениях. Участник должен иметь естественную внутреннюю заинтересованность в изменениях своей личности в ходе

работы группы. Принудительно личностные изменения в положительном смысле, как правило, не происходят, и не следует требовать этого от участников.

5. Принцип конфиденциальности. Психологическая закрытость группы обеспечивает чувство психологической безопасности, уменьшает риск психологических травм участников.

6. Принцип постоянного состава группы. Группа работает наиболее продуктивно и в ней возникают особые процессы, способствующие самораскрытию участников, если она закрыта, т.е. работает постоянный состав участников, и нет постоянного притока новых членов на каждом занятии.

7. Принцип партнерского общения и диалогизации взаимодействия. Взаимодействие в группе строится на признании ценности личности каждого из участников, равенства их позиций, а также соучастия, сопереживания, принятия друг друга.

8. Принцип конструктивной обратной связи. В группе создаются условия, обеспечивающие готовность участников подавать обратную связь (говорить другим о них самих) и принимать ее (слушать других о себе).

9. Принцип комплексности методов психологического воздействия определяет целесообразное обоснованное использование многообразия методов, техник, приемов.

Далее следует изложение содержания занятий с указанием их целей, названием лекций и упражнений.

Представленный вариант состоит из пяти блоков:

1. Знакомство (занятие 1).

Цели:

- познакомиться с экспериментальной группой;
- создать доверительную, доброжелательную атмосферу.

2. Когнитивная сторона толерантности к неопределенности (занятия 2 – 4).

Цели:

- ознакомиться с понятиями: толерантность, толерантная личность, границы толерантности, толерантность к неопределенности, неопределенность;

– обсудить особенности проявлений в ситуации высокой энтропии, в незнакомой обстановке и при недостатке информации;

3. Мотивационная сторона толерантности к неопределенности (занятия 5 – 7).

Цели:

– развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других;

– осознание многообразия проявлений личности каждого участника в групповом взаимодействии;

– развитие способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения позитивного внутреннего диалога о самом себе;

– формирование позитивного отношения к своему народу;

– повышение самооценки через получение позитивной обратной связи и поддержки от группы.

4. Поведенческая сторона толерантности к неопределенности (занятия 8 – 10).

Цели:

– обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия;

– развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушивать другого человека, способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию;

– развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи.

5. Прощание (занятие 11)

Цели:

– закрепление полученных навыков в ходе предыдущих занятий;

– рефлексия, прощание.

Блочная структура - информация-взаимодействие-восприятие - позволяет последовательно выработать у каждого участника умение находить свое место в



групповом решении, при необходимости брать на себя лидирующую роль, адекватно оценивать ситуацию, оказывать помощь и поддержку остальным членам группы.

Перцептивная сторона общения построена на формировании образа другого человека. Это достигается умением понять через внешние действия человека его внутренний мир, его психологические особенности, которые так отражаются в поведении. Игры на восприятие и взаимопонимание помогают не только узнать что-то новое о людях, окружающих нас, но и понять их позицию, открыть для себя некоторые причины их поведения.

В задачи игр этого блока входит: развивать уважение и самоуважение, преодолевать внутреннее беспокойство, учиться поддерживать друг друга, уметь доверять и доверяться, преуспевать без соперничества, верить, что все это необходимо и в школе.

Обучение через общение основано на умении принять чужую точку зрения и поддержке; атмосфере, способствующей честности и открытости; на поощрении и руководстве; на полном согласии и доверии учеников.

Планируемые результаты:

- Снижение агрессивности и конфликтности.
- Принятие ответственности в неопределенных ситуациях.
- Достижение гармонии между «Я» каждого ученика и «МЫ», под которым подразумеваем школьное братство, причастность ко всем россиянам, людям.

Предложения, сформулированные нами по формированию толерантности к неопределенности, которая возможна через формирование общей толерантности, вполне применимы в воспитательном процессе и, на наш взгляд, соответствуют теоретическим закономерностям формирования толерантности.

Литература:

1. Абозина Г.А. Классный час для старшеклассников «Толерантность» // Классный руководитель. – 2006.- 4.- С. 88-92.

2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994.-Т.15.- № 1. -с.7.

3. Асмолов А.Г. Формирование установок толерантного сознания как теоретическая и практическая задача // Мы - сограждане (СМИ и общество) / Под общ. ред. Л.И. Семиной .-М.: Изд-во «Бонфи», 2002. Т. 2- С. 270- 278.

4. Безюлева Г. В. Толерантность в пространстве образования : учеб. пособие М.: Московский соц.- психологич. ин-т, 2005. – 152 с.

5. Бессонов А. Б. Классный час для учащихся старших классов «Толерантная личность» // Классный руководитель. - 2006.- 4.- С. 96-102.

6. Бондарева Г.Н. Формирование толерантной личности школьника. //История.- 2002.-20.- С. 13-14.

7. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1991

8. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Таким образом, содержание программы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников разделено на четыре блока: знакомство, формирование когнитивного компонента, формирование мотивационного компонента, формирование поведенческого компонента. Экспериментальная программа предусматривает 11 занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю по 60 минут в течение 5 недель.

### 3.2. Анализ результатов формирующего этапа

Для осуществления опытно-экспериментальной работы по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников был использован параллельный эксперимент, который предполагает участие контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп.

В качестве независимой переменной выступило экспериментальное воздействие, направленное на формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников. Зависимой переменной являлась толерантность к неопределенности старшеклассников. Достоверность выдвинутой гипотезы будет подтверждена, если в результате манипулирования независимой переменной произойдут статистически достоверные, положительные изменения в показателях основных критериев толерантности к неопределенности ЭГ. Дополнительным доказательством будет служить достижение прогнозируемых, статистически достоверных различий между исследуемыми характеристиками ЭГ и КГ на этапе пост-теста, что также позволит говорить об эффективности предлагаемых методов, поскольку их изменение в КГ обусловлено лишь внешними переменными, а в ЭГ – совместным действием аналогичных внешних и независимой переменной.

После реализации программы по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионально самоопределения старшеклассников, для определения эффективности проделанной работы, нами был использован тот же диагностический материал, что и в констатирующем этапе эксперимента.

В процессе формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионально самоопределения старшеклассников, в экспериментальной и контрольной группах произошли следующие изменения.

Обсудим динамику проявления когнитивного компонента толерантности к неопределенности старшеклассников.

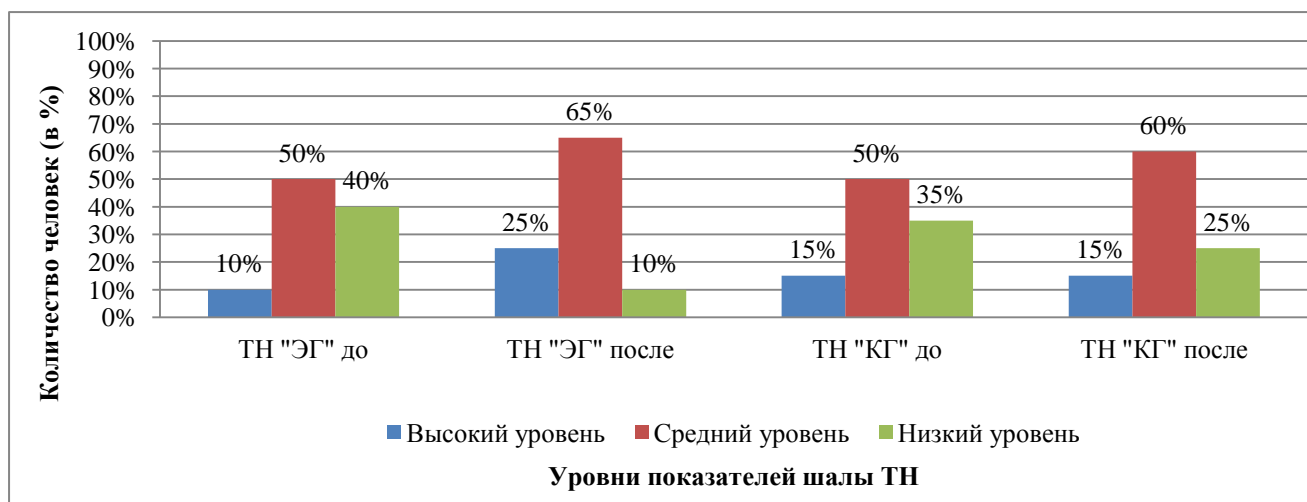


Рисунок 12 - Распределение показателей шкалы ТН в ЭГ и КГ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ТН – толерантность к неопределенности.

Анализ результатов повторного исследования шкалы ТН (толерантность к неопределенности) показал, что в ЭГ произошли значительные изменения (рисунок 12), высокий уровень толерантности к неопределенности повысился до 5 человек, у 13 обучающихся средний уровень, и до 2 человек понизился низкий уровень выраженности этого показателя. В КГ следующие результаты: высокий уровень выраженности данного признака остался неизменным (3 человека), средний уровень у 12 опрошенных и у 5 опрошенных КГ низкий уровень выраженности толерантности к неопределенности.

Для выявления статуса профессиональной идентичности — «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения, была использована методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов)

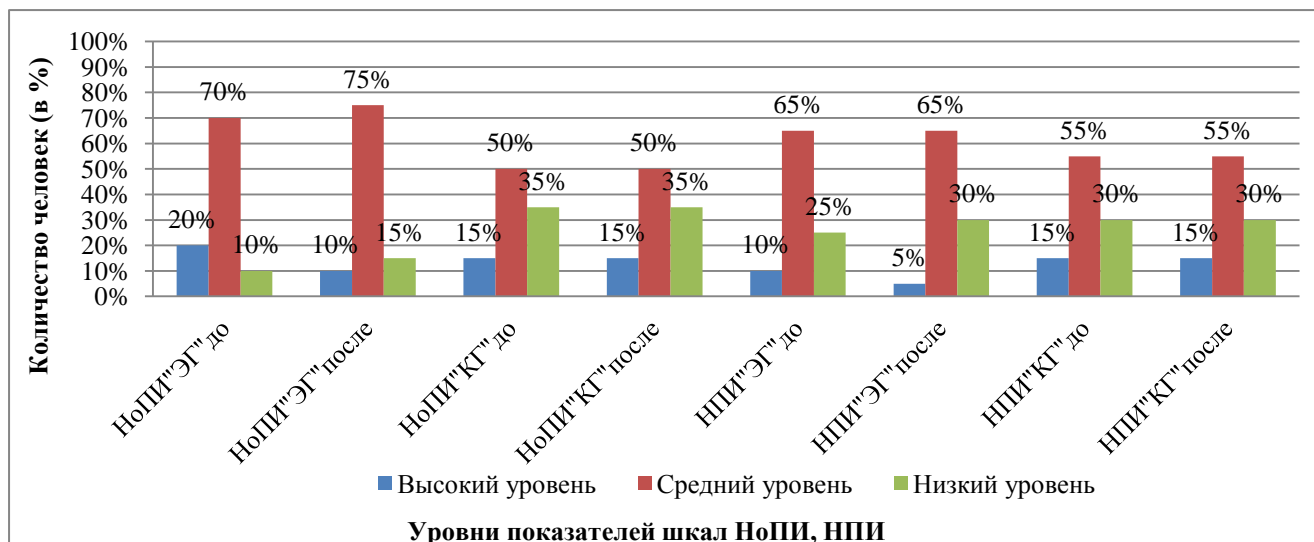


Рисунок 13 - Распределение показателей шкал НоПИ, НПИ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, НоПИ – неопределенная профессиональная идентичность, НПИ – навязанная профессиональная идентичность.

Шкала НоПИ (рисунок 13): выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую проблему. По этой шкале в ЭГ показатель высокого уровня 10%. То есть, у старшеклассников четкие представления о карьере отсутствуют. И 75%, 15% средний и низкий уровни выбора жизненного пути. В КГ выявлено следующее: у 15% высокий уровень, у 50% средний уровень выбора жизненного пути и у 35% низкий уровень.

С помощью шкалы НПИ делалась попытка определить тех, кто выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путем самостоятельных размышлений. В ЭГ высокий уровень – у 5% испытуемых. Средний уровень у 65% учащихся. И 30% учащихся имеют низкий уровень данного показателя. 15% высокий уровень, 55% средний уровень и 30% низкий уровень. Такие результаты были выявлены у обучающихся КГ (рисунок 13).

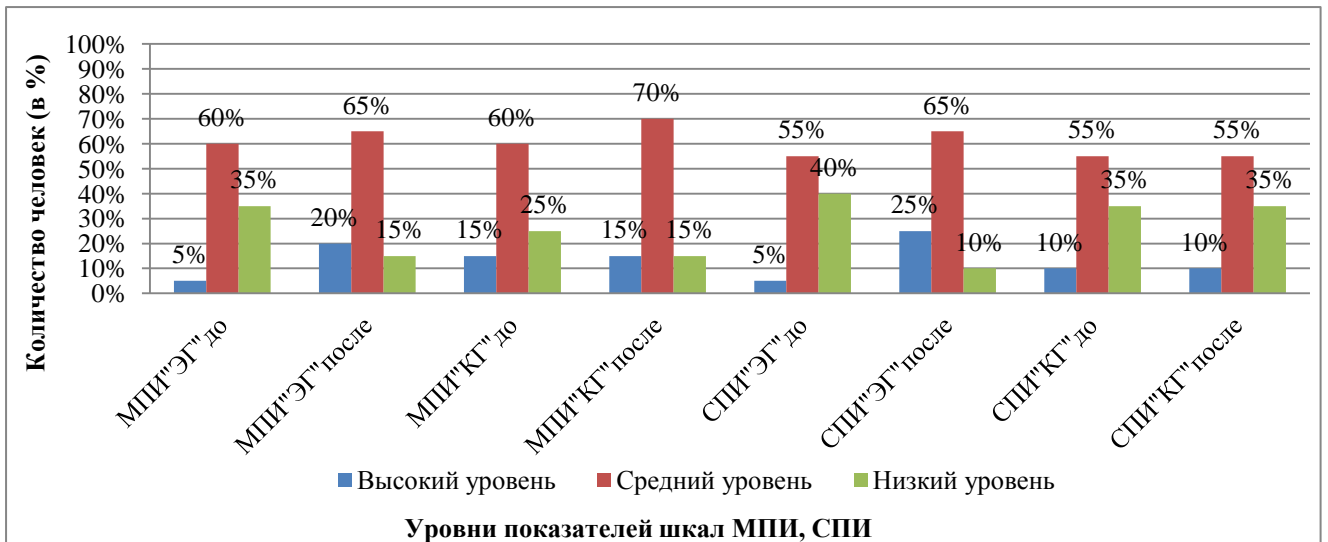


Рисунок 14 - Распределение показателей шкал МПИ, СПИ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, МПИ - мораторий профессиональной идентичности, СПИ - сформированная профессиональная идентичность.

Шкала МПИ определяла ситуацию, когда человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен (рисунок 14). Результаты этой шкалы следующие: в ЭГ высокий уровень 20%, средний уровень 65% и 15% низкий уровень. В КГ 15% респондентов показали высокий уровень осознания проблемы выбора профессии. 70% обучающихся имеют средние значения по данному показателю и 15% обучающихся низкий уровень.

Показатели по шкале СПИ (рисунок 14) распределились следующим образом. В ЭГ высокие баллы имеют 25%, средние 65% и низкие 10% респондентов. В КГ 10% испытуемых высокие баллы, у 55% средние значение по данной шкале, 35% имеют низкие баллы. Шкала СПИ характеризует готовность совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили.

Далее обсудим динамику проявления мотивационного компонента толерантности к неопределенности старшеклассников.

Для определения готовности к переменам как личностной характеристики была использована методика диагностики личностная готовность к переменам (перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер).

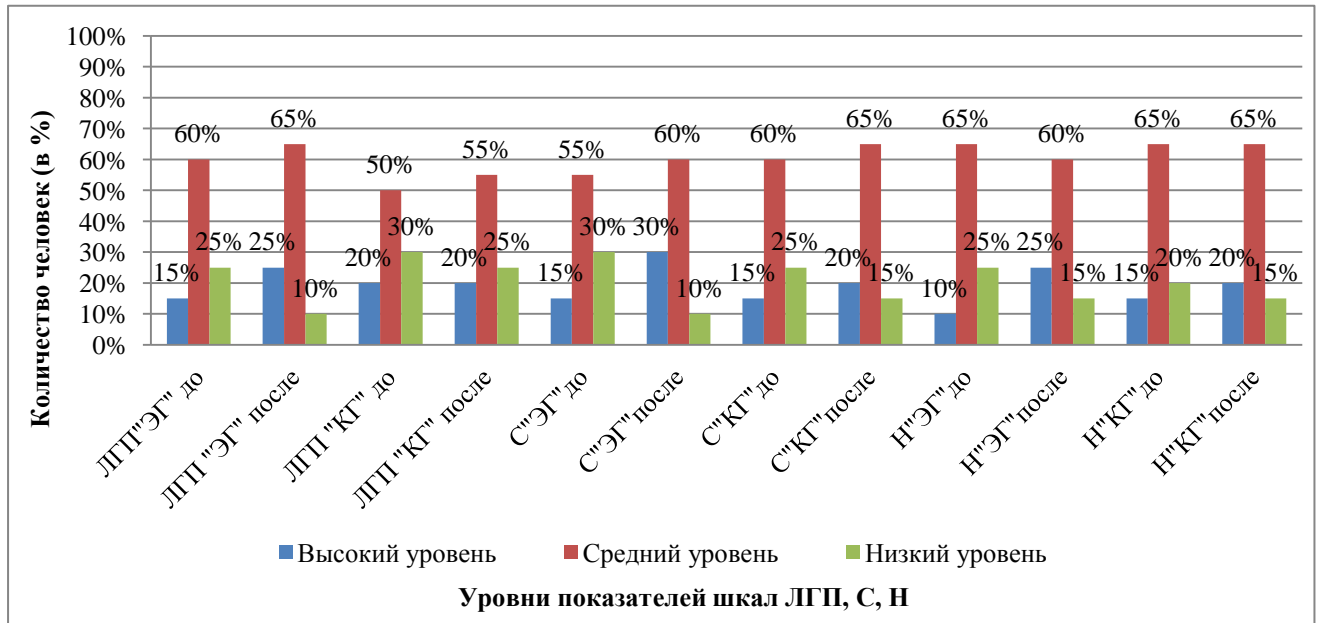


Рисунок 15 - Распределение показателей шкалы ЛГП, С, Н в ЭГ и КГ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ЛГП – личностная готовность к переменам, С – страстность, Н – находчивость.

После реализации программы по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, по шкале ЛГП – личностная готовность к переменам (рисунок 15) среди учащихся ЭГ произошли значительные изменения. Имеет высокий уровень готовности к различным переменам в жизни 5 учащихся. У двоих обнаружены низкие результаты и у большинства испытуемых (13 человек) по данной шкале уровень статистической нормы. По этой же шкале результаты в КГ распределились следующим образом: четверо имеют высокий уровень общей личностной готовности к переменам, у 11 обучающихся обнаружены средние баллы, пятеро имеют низкие баллы.

Как видно на рисунке 15 по шкале С (страстность) в ЭГ 6 учащихся имеют высокий уровень энергичности, неутомимости и повышенного жизненного тонуса. 12 респондентов показали средний результат, для которых характерно сочетание как энергичности и неутомимости, так и пассивности и утомимости, а так же пониженного жизненного тонуса. В одних социальных ситуациях они ведут себя энергично, в других могут проявлять вялость и отсутствие интереса. Двое имеют низкие баллы. Такие результаты свидетельствуют о крайне низком уровне жизненного тонуса. В КГ результаты получились таким образом: у четверых высокий уровень, у 13 участников средний уровень и 3 исследуемых показали низкий уровень энергичности и жизненного тонуса.

Показатели по шкале Н (находчивость) распределились следующим образом. В ЭГ высокие баллы имеют 5 обучающихся, средние - 12 и низкие 3 респондента. В КГ у 4 испытуемых высокие баллы, у 13 – средние значения по данной шкале, трое исследуемых имеют низкие баллы. Шкала Н определяет умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения новых проблем.

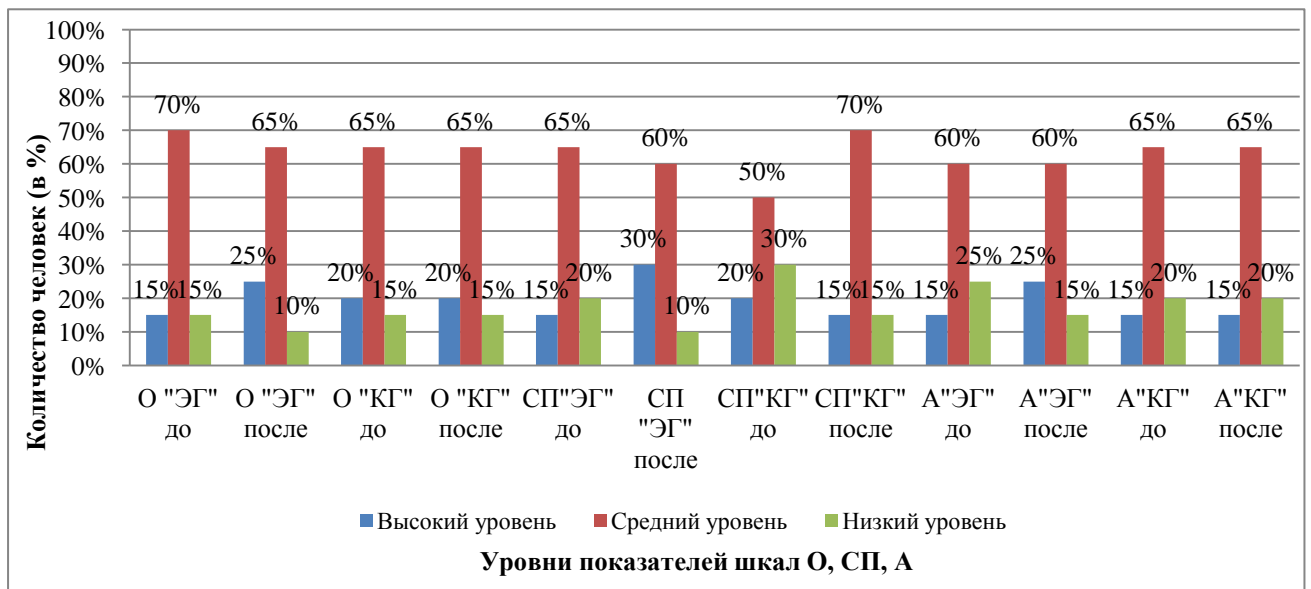


Рисунок 16 - Распределение показателей шкалы О, СП, А в ЭГ и КГ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, О – оптимизм, СП – смелость, предприимчивость, А – адаптивность.



Согласно полученным данным по шкале О (оптимизм), которая позволяет исследовать веру в успех, нежелание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения, представленным на рисунке 16, мы выявили, что на контрольном этапе также произошли изменения в ЭГ. 5 обучающихся имеют высокие показатели, 13 имеют средние баллы и всего лишь 2 респондента склонны фиксироваться на проблемах, а не на возможностях их решения. Большинство обучающихся КГ 13 учащихся имеют среднюю уровень веры в успех, нежелания ориентироваться на худшее развитие событий, отсутствуют эти качества у 4 испытуемых, и у 3 опрошенных высокий результат по данной шкале.

Анализ результатов исследования по шкале СП (смелость и предприимчивость) показал, что в ЭГ вдвое повысилось количество опрошенных, имеющих высокие значения по данной шкале (6 человек), 12 учащихся имеют средние значения и только 2 обучающихся этого класса имеют низкий уровень тяги к новому, неизвестному. Результаты в КГ распределились следующим образом трое имеют высокий уровень, 14 – средний уровень, и 3 ученика показали низкий уровень по данному показателю. Шкала СП трактуется как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного

После проведения формирующей программы по шкале А (адаптивность) в ЭГ 5 учащихся имеют высокие показатели, что говорит об умении менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требует ситуация. Средние значения по шкале у 12 испытуемых и у 3 низкие показатели. В КГ 15% учащихся отлично перестраиваются в новых ситуациях, готовы менять свои планы и решения. Большинство учащихся 65% способны менять свои планы и решения, не имеют такой способности 20%.

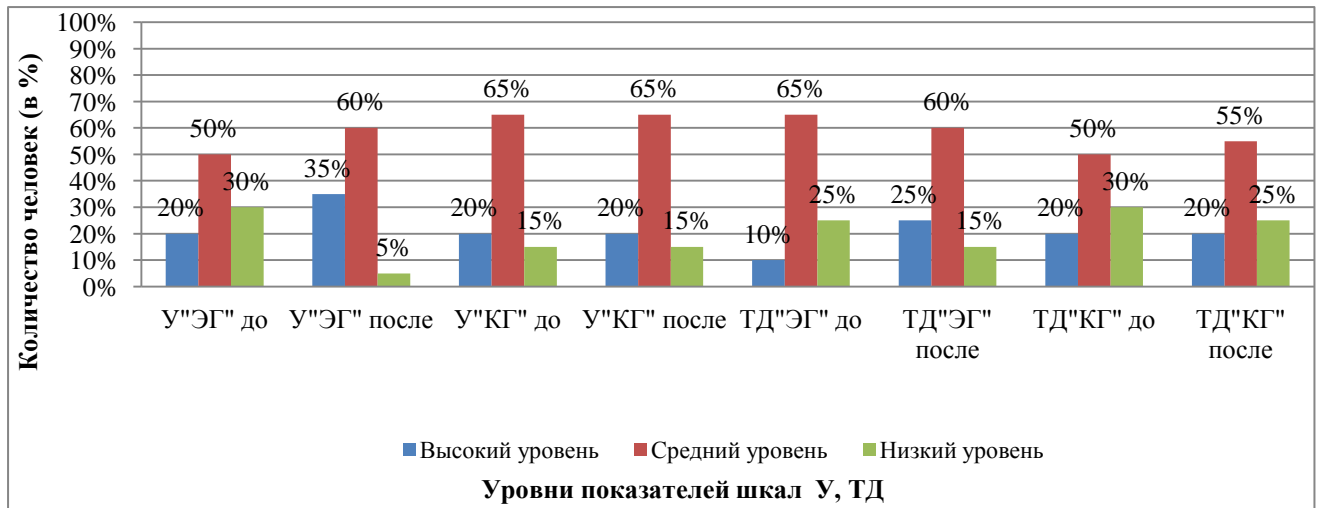


Рисунок 17 - Распределение показателей шкалы У, ТД в ЭГ и КГ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, У – уверенность, ТД – толерантность к двусмысленности.

Шкала У (уверенность) выявляла веру в себя, в свои достоинства и в свои силы, в то, что все возможно, стоит только захотеть. Показатели этой шкалы после повторного исследования изменились следующим образом. В ЭГ высокий уровень веры в себя, свои достоинства имеют 7 респондентов, 12 показали средний уровень развития данных качеств и всего лишь у одного учащегося низкий уровень веры в свои силы и достоинства. По этой же шкале в КГ у 20% высокий уровень развития данных качеств, у 65% - средний уровень и у всего лишь у 15 процентов низкий показатель по шкале У.

Спокойное отношение к отсутствию ясных ответов, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего или не ясен исход дела, когда не определены цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным выявляет шкала ТД (толерантность к двусмысленности). На высоком уровне эти качества проявляются всего у 5 учащихся ЭГ, у 12 - средний показатель по шкале, отсутствует спокойное отношение к неясности ответов, самообладание в ситуациях, когда не ясна суть происходящего у троих респондентов ЭГ. В КГ учащиеся показали следующие результаты: высокий уровень у 4, средний уровень у 11 учащихся и низкий уровень обнаружился у 5 опрошенных.

Рассмотрим далее динамику проявления поведенческого компонента толерантности к неопределенности старшеклассников.

Для изучения особенностей поведения в проблемных и трудных для личности ситуациях, выявлении характерных способов преодоления стрессогенных ситуаций у обучающихся была использована методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях.

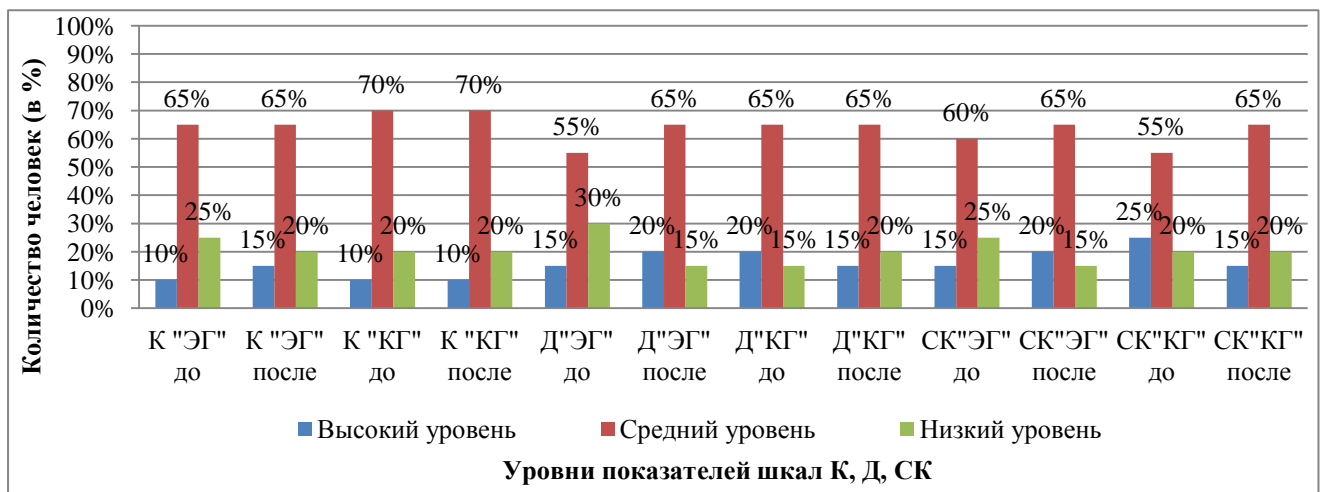


Рисунок 18 - Распределение показателей шкалы К, Д, СК в ЭГ и КГ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, К – конфронтация, Д – дистанцирование, СК – самоконтроль.

Анализ результатов диагностики шкалы К (конфронтация) показал, что в ЭГ у 3 респондентов высокий уровень конфронтации, у 13 учащихся средний уровень, 4 обучающихся имеют низкие показатели. В КГ 10% высокий уровень, 70% средний уровень и у 20% респондентов низкий уровень по шкале. Шкала конфронтации предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями (рисунок 18).

Результаты повторного исследования по шкале Д (дистанцирование) показали, что в ЭГ 4 опрошенных имеют высокие значения по данной шкале, 13 – имеют средние значения и 3 обучающихся этого класса имеют низкий уровень

проявления исследуемого качества. Результаты в КГ распределились следующим образом: трое имеют высокий уровень, 13 – средний уровень, и у 4 респондентов низкий уровень по данному показателю. Шкала Д предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п.

По шкале СК (самоконтроль), которая предполагает попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на восприятие ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию, выявилось следующее. В ЭГ 4 учащихся имеют высокие показатели, что говорит о тенденции к сдерживанию личных побуждений и подавлению потребностей, стремление скрывать личные переживания от окружающих, замкнутость. Средние значения по шкале у 13 испытуемых и у 3 – низкие показатели. В КГ 3 учащихся преодолевают негативные переживания за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций. У большинства учащихся (13 человек) средний уровень этих проявлений, не имеют такой способности 4 испытуемых.

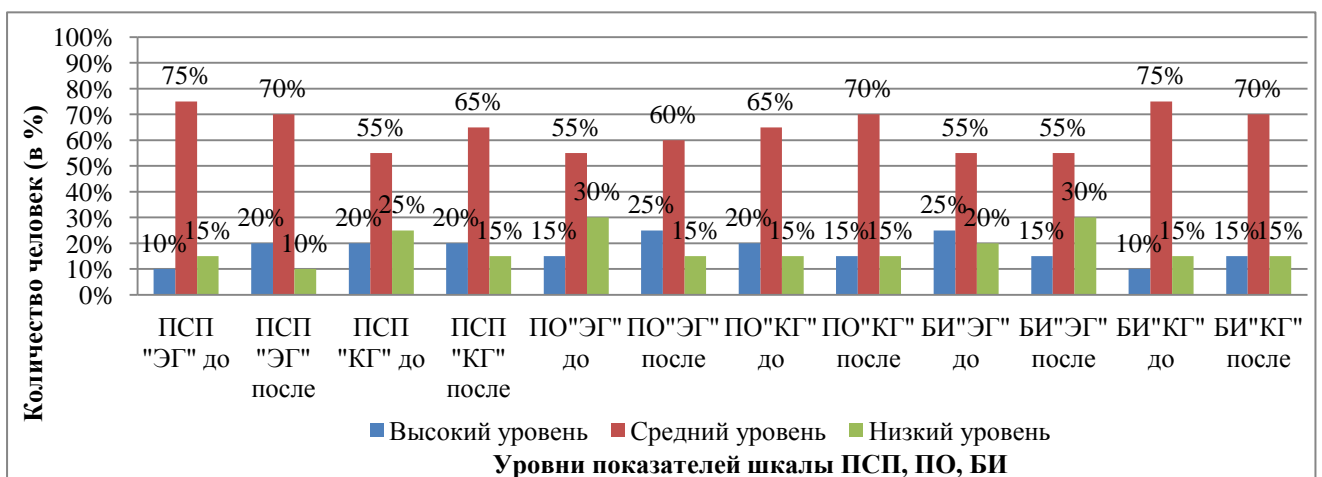


Рисунок 19 - Распределение показателей шкалы ПСП, ПО, БИ в ЭГ и КГ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ПСП – поиск социальной поддержки, ПО – принятие ответственности, БИ – бегство-избегание.

Шкала ПСП (поиск социальной поддержки) предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних социальных ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Показатели этой шкалы в ЭГ распределились следующим образом: высокий уровень использования внешних ресурсов для разрешения проблемной ситуации имеют 4 респондентов, 14 из них показали средний уровень развития данных качеств и у двух учащихся низкий уровень. По этой же шкале в КГ у четверых высокий уровень развития исследуемого качества, у 13 - средний уровень и у всего лишь у 3 учащихся низкий показатель по шкале ПСП.

Шкала ПО (принятия ответственности) предполагает признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев с отчетливым компонентом самокритики и самообвинения. При умеренном использовании данная стратегия отражает стремление личности к пониманию зависимости между собственными действиями и их последствиями, готовность анализировать свое поведение, искать истоки актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках (рисунок 19). На высоком уровне эти качества проявляются всего у 5 учащихся ЭГ, у 12 - средний показатель по шкале, отсутствует признание субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение у 3 респондентов ЭГ. В КГ учащиеся показали следующие результаты: высокий уровень у 3, средний уровень у 14 и низкий уровень обнаружился у 3 опрошенных.

Попытки преодоления личностью негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. раскрывала шкала БИ (бегство-избегание). Как видно на рисунке 29 показатели этой шкалы в ЭГ распределились следующим образом. Высокие баллы имеют 3, средние – 11 и низкие показатели у 6 обучающихся. В КГ у 3 опрошенных проявляются инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях, у 14 средний уровень

проявления этих качеств, и всего лишь 3 ученика имеют низкий уровень по шкале.

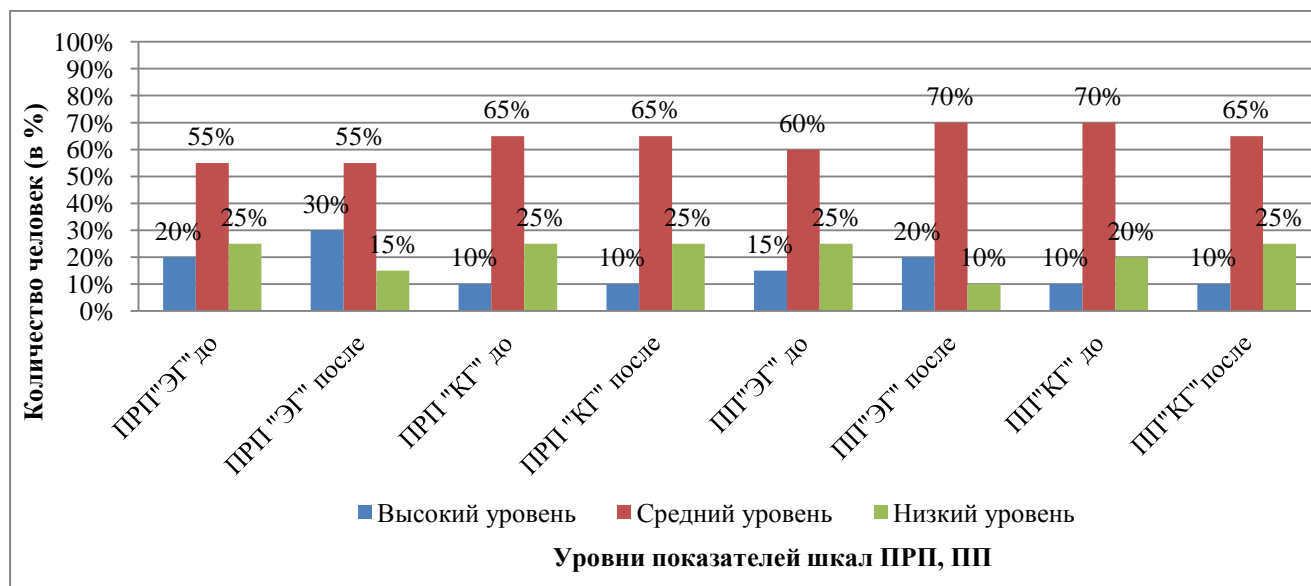


Рисунок 20 - Распределение показателей шкалы PRP, PP в ЭГ и КГ до и после эксперимента (N = 40)

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, PRP – планирование решения проблемы, PP – положительная переоценка.

По шкале PRP (планирование решения проблемы) в ЭГ 6 респондентов имеют высокий уровень, 11 - средний уровень, 3 показали низкий уровень развития этих способностей. В КГ показатели остались неизменными: двое имеют высокие баллы, 13 учеников имеют средние баллы, и низкий уровень проявили 5 учащихся. Шкала планирования решения проблемы предполагает попытки преодоления проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Стратегия рассматривается большинством исследователей как адаптивная, способствующая конструктивному разрешению трудностей.

По шкале PP (положительная переоценка) в ЭГ ориентируются на надличностное, философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием у 4, 14 учащихся проявляют средний уровень попытки преодоления негативных переживаний, и

всего лишь 2 показали низкий уровень по шкале ПП. Двое высокий уровень, у 13 средний уровень, у 5 - низкий, таким образом распределились результаты в КГ.

Таким образом, произошедшие изменения в соотношении данных КГ и ЭГ следует объяснять эффектом экспериментального воздействия независимой переменной на зависимую, так как КГ и ЭГ изначально (по данным пред-теста) представляли собой эквивалентные выборки по исследуемым характеристикам.

Об эффективности экспериментального воздействия на зависимую переменную можно судить по результатам сравнительного анализа изменений в показателях основных критериев толерантности к неопределенности учащихся ЭГ группы в период между пред- и пост- тестом (таблица 1).

Исследование результатов формирующего эксперимента в ЭГ показало, что существуют значимые различия между показателями первого и второго диагностических замеров таких характеристик, как «толерантность к неопределенности» ( $p \leq 0,0070$ ), «готовность к переменам» ( $p \leq 0,0000$ ), «принятие ответственности» ( $p \leq 0,009$ ), «сформированная профессиональная идентичность», «оптимизм», «уверенность», «смелость, предприимчивость». В итоге эксперимента произошел их существенный рост, подтвержденный статистическим анализом данных.

В результате формирующей деятельности в ЭГ произошел рост по всем критериям толерантности к неопределенности. Выявленные повышения значений имеют различный уровень статистической значимости, причем высоким данный уровень является в 16 из 21 случаев измерения. Наиболее очевидные различия результатов пред- и пост-теста в ЭГ наблюдается по мотивационному и поведенческому компоненту. Это такие показатели, как «толерантность к неопределенности» ( $p \leq 0,0070$ ), «готовность к переменам» ( $p \leq 0,0000$ ), «принятие ответственности» ( $p \leq 0,009$ ), «оптимизм», «уверенность», «смелость, предприимчивость» и д.р.

Изменение показателей основных компонентов толерантности к неопределенности учащихся экспериментальной группы (N=20)

№	Критерии и показатели толерантности к неопределенности	Экспериментальная группа		t – критерий Стьюдента
		Пред-тест	Пост - тест	
<b>Когнитивный компонент</b>				
1	Толерантность к неопределенности	11,94	13,58	-2,8913**, p≤0,0070
2	Неопределенная профессиональная идентичность	5,793	5,689	0,3166, p≤0,7538
3	Навязанная профессиональная идентичность	5,793	5,482	0,8275, p≤0,4149
4	Мораторий профессиональной идентичности	5,70	6,33	2,4364*, p≤0,018
5	Сформированная профессиональная идентичность	2,789	2,157	2,5846**, p≤0,0186
<b>Мотивационный компонент</b>				
6	Готовность к переменам	9,193	7,741	10,5289***, p≤0,0000
7	Страстность	8,1	10,1	-2,4345* p≤0,0248
8	Находчивость	5,70	6,33	-2,4364*, p≤0,018
9	Оптимизм	5,862	6,344	-3,313**, p≤0,0025
10	Смелость, предприимчивость	6,034	6,586	-3,133**, p≤0,0040
11	Адаптивность	2,789	2,157	2,5846**, p≤0,0186
12	Уверенность	7,8	9,9	-2,4184*, p≤0,0235
13	Толерантность к двусмысленности	5,70	6,33	-2,4364*, p≤0,018
<b>Поведенческий компонент</b>				
14	Конфронтация	1,736	1,894	-0,6152, p≤0,5461
15	Дистанцирование	3,947	4,157	-1,1655, p≤0,2590
16	Самоконтроль	5,429	6,742	-2,6707**, p≤0,0098
17	Поиск социальной поддержки	3,763	4,105	-2,4765*, p≤0,0234
18	Принятие ответственности	6,09	6,81	-2,6878**, p≤0,009
19	Бегство-избегание	7,065	6,581	1,1393, p≤0,2636
20	Планирование решение проблемы	5,516	6,742	-3,6068***, p≤0,0011
21	Положительная переоценка	2,789	2,157	2,5846**, p≤0,0186
Условные обозначения: t – критерий значимости различий Стьюдента; * - различия, значимые при p ≤ 0,05; ** - различия, значимые при p ≤ 0,01; *** - различия, значимые при p ≤ 0,001				



Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников подтвердил эффективность программируемой формирующей деятельности.

### 3.3. Психолого-педагогические рекомендации для педагогов и родителей по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников

Периодом наиболее активного развития нравственных чувств, характеризующимся повышенным интересом к моральным проблемам, является юношеский возраст. Повышение интереса к моральным проблемам в этом возрасте подтверждают и сами юноши.

Периодом для формирования религиозной толерантности как морального качества личности является юношеский возраст (Юность - период жизни после отрочества до взрослости, возрастные границы условны - от 15-16 до 21-25 лет.) Это период, когда человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость до действительного повзросления.

В юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно отработывает свое место среди категорий добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. В юности молодой человек расширяет диапазон добра и зла до предельных границ и испытывает свой ум и свою душу в диапазоне от прекрасного, возвышенного, доброго до ужасного, неизменного злого. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях и восхождении, в борьбе и одолении, падении и возрождении - во всем том многообразии духовной

жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспеяния, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям [60, с. 101].

При организации и совершенствовании системы непрерывного образования необходимо опираться не только на знания закономерностей психического развития, но и на знание индивидуальных особенностей учащихся и в связи с этим планомерно направлять процесс их интеллектуального и духовного развития.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать вывод о том, что толерантность к неопределенности является интегральным свойством индивидуальности человека. Психологическую структуру толерантности к неопределенности составляют индивидуально-психологические качества личностного, субъектного и индивидуального уровней индивидуальности человека, образующие устойчивые взаимосвязи.

Исходя из полученных эмпирических данных и анализа психолого-педагогической научной литературы можно разработать рекомендации для педагогов и родителей по формированию толерантности к неопределенности. При этом формирование толерантности должно быть основано на целостном подходе и рассматриваться как движение от случайно-ситуативного проявления толерантности, через признание возможных толерантных отношений, к доброжелательным отношениям в малой группе, от них - к становлению толерантности к неопределенности, что позволит чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой энтропии; продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации брать на себя ответственность, быть способным принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи; готовность личности к самосовершенствованию.

В ходе целенаправленного формирования толерантности необходимо соблюдать баланс между развитием практических навыков толерантного поведения с одной стороны, и накоплением информации с другой. Необходимо

оказывать помощь преподавательскому составу учебных заведений интегрировать обучение толерантности в учебные планы образовательных учреждений и в сам процесс обучения и воспитания. Работа в течение курса ведется в малых группах, что усиливает эффект сотрудничества. Затем прошедшие курс преподаватели с неизбежностью переносят свои знания в школу, где работают, в ее рабочий коллектив и в обстановку урока. Кроме того, только в таких малых группах зарождаются тесные личные связи между обучающимися, которые впоследствии могут привести к плодотворной совместной работе по поиску путей развития толерантности в условиях школы. Такая форма работы имеет дополнительное преимущество, состоящее в том, что оно заставляет обучающихся более четко формулировать свои выводы и затем в ходе обмена результатами работы представлять уже не себя лично, а свой коллектив и таким путем в ходе дискуссии преодолевать не только личную, но и групповую интолерантность.

Формирование толерантности к неопределенности должно основываться на таких приемах, как сообщение теоретических сведений о сущности данного явления, дискуссионные формы работы, конструирование и анализ жизненных ситуаций, анализ материалов художественной литературы, кинофильмов и других видов искусства, ролевые игры. Если первые из перечисленных приемов в большей степени направлены на сообщение обучающимся знаний о предмете, то последний способствует развитию практических умений толерантного отношения и взаимодействия.

Можно выделить следующие условия формирования толерантности: дискуссионный характер взаимодействия, использование форм организации деятельности: диалог, мозговой штурм, ролевые игры, деловые игры, тренинговые упражнения.

Необходима поддержка программы, направленная на формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, так как выявлен довольно высокий уровень потребности в их реализации. В процессе осуществления данной программы хотелось бы отметить, что она должна быть направлена на формирование знаний

о понятиях: толерантность, толерантная личность, границы толерантности, толерантность к неопределенности, неопределенность; особенностей проявлений в ситуации высокой энтропии, в незнакомой обстановке и при недостатке информации; развитие чувства собственного достоинства и умения уважать достоинство других; осознание многообразия проявлений личности каждого участника в групповом взаимодействии; развитие способности к самоанализу, самопознанию, навыков ведения позитивного внутреннего диалога о самом себе; формирование позитивного отношения к своему народу; повышение самооценки через получение позитивной обратной связи и поддержки от группы, обучение конструктивным способам выхода из конфликтных ситуаций, выражению своих чувств и переживаний без конфликтов и насилия; развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушивать другого человека, способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию; развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи, рефлексивного сознания и гибкость; адекватной и устойчивой самооценки; адекватного, эмоционально насыщенного восприятия своих способностей; эмпатии, идентификации и принятия; толерантного общения со сверстниками представителями различных социальных слоев.

Школы хороши лишь настолько, насколько хороши работающие в них учителя. Учитель — это сама душа процесса образования, профессиональная компетентность и индивидуальные способности учителя определяют успех любого учебного курса. (По материалам ЮНЕСКО)

Учитель:

- осознает, что его воспринимают как образец для подражания;
- осваивает и использует соответствующие навыки для развития диалога и мирного разрешения конфликтов;
- поощряет творческие подходы к решению проблем;
- обеспечивает условия для совместной конструктивной активности участников образовательного процесса, условия для личностных достижений; не поощряет агрессивное поведение или обостренное соперничество;

- содействует вовлечению учащихся и родителей в принятие решений и разработку программ совместной деятельности;

- при осуществлении учебных программ использует возможности всего сообщества, является чутким к потребностям и мнению сообщества;

- учит мыслить критически и умеет ценить позиции других, при том, четко формулирует собственную позицию в отношении спорных вопросов;

- ценит культурное разнообразие и создает условия для признания культурных различий и их проявления в жизни.

Эффективно работающий по развитию толерантности учитель должен:

- воспитывать с любовью и во имя любви;

- воспитывать в духе мира;

- вовлекать в процесс воспитания родителей и сообщество;

- поощрять совместную деятельность;

- признавать значимость и способности, а также уважать чувства и позицию каждого;

- формировать чувство справедливости;

- избегать жестких иерархических отношений;

- создавать свободную и демократичную атмосферу в классе;

- не допускать проявлений авторитаризма и манипулирования;

- быть готовым и способным к диалогу, пониманию и солидарности;

- воспитывать сопричастность;

- быть примером для детей и сообщества;

- показывать, что достижение и сохранение мира действительно возможно;

- уметь слушать;

- выражать одобрение относительно того, что сделано;

- поддерживать эмоциональные привязанности, развивать у учеников чувство взаимного расположения;

- давать ученикам возможность самостоятельно решать проблемы.

Роль семьи на сегодняшний день особенно актуальна: в ситуации обостряющихся изменениями ценностей людей и общества в целом, ломаются стереотипы, уходят старые традиции, а новые еще не возникли, складываются новые мировоззрения. На первый план выходит проблема воспитания неконфликтной личности, одной из главных черт которой должна быть толерантность.

Толерантность начинает выступать в качестве неотъемлемого элемента современного понимания свободы, являющейся высшей человеческой ценностью.

Родителям требуется большая внимательность, чуткость и ясное понимание всех деталей, которые влияют на психическое, эмоциональное и нравственное развитие их детей. Формируя в детях стремление к добру, взаимоуважению, любви, сочувствию и состраданию, родители создают образ будущего мира. Невозможно ожидать, что дети станут толерантными, высоконравственными личностями сами по себе, и что окружающий мир прекратит быть безнравственным и враждебным без наших усилий. По этой причине родителям следует активно участвовать в творчестве своих детей с самого раннего детства, чтобы воспитать толерантную личность.

Большое значение имеет образованность родителей, глубина интереса к взаимоотношениям с детьми, попытка осмыслить какие-то конкретные проблемы, с которыми они сталкиваются, а в данном случае именно проблемы толерантности. Формировать в себе воспитателя – это проблема, которая для каждого из нас не перестанет быть актуальной [73, с. 64].

#### Правила развития толерантности (по материалам ЮНЕСКО)

Существуют правила, которые могут помочь каждому в развитии этого качества.

1. Безразличие к людям порождает соответствующее отношение с их стороны. Отношение окружающих к нам зависит только от нас самих.

2. Не буду искать «соринку в чужом глазу», а обращусь в себе, к своей ответственности за человечность своих поступков.

3. Права свои лучше начинать отстаивать тогда, когда хорошо понял и помнишь свои обязанности.

4. Насилием и силой можно подчинить себе другого, но это лишь иллюзия успеха.

5. Люди судят о нас не по нашим словам или намерениям, а по реальным делам.

6. Постоянно бояться ошибок, думать об ошибках (своих или чужих) вредно. Ошибки — наша обратная связь, которую предоставляет нам сама жизнь. Для того чтобы эта обратная связь была конструктивной, ошибку надо найти и исправить, думая больше о будущем, чем о прошлом.

7. Общаясь, вместо повелительного наклонения полезнее чаще употреблять сослагательное («Было бы хорошо сделать еще то-то», «Я был бы рад, если бы ты...»).

8. Полезно не допускать перерастания критики в элементарную ссору и не преследовать за критику — это избавит от ошибок и только укрепит авторитет.

9. Здоровый юмор скрашивает темные стороны нашей жизни и подбадривает других, вселяет в них веру.

10. Успешный человек хорошо взаимодействует с людьми и тем самым оказывает на них положительное влияние. Уважайте людей, не унижайте их достоинства [71, с. 57].

Таким образом, представленные выше рекомендации помогут со стороны школы и родителей сформировать достаточный уровень толерантности и соответственно именно толерантности к неопределенности у старшеклассников, поскольку они взаимообусловлены, что будет способствовать в их дальнейшей жизни благоприятным межличностным отношениям.

Разработанные рекомендации представляют практическую значимость и могут быть использованы педагогами и психологами в образовательных учреждениях с целью формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

## Выводы по главе 3

Таким образом, содержание программы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников разделено на четыре блока: знакомство, формирование когнитивного компонента, формирование мотивационного компонента, формирование поведенческого компонента. Экспериментальная программа предусматривает 11 занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю по 60 минут в течение 5 недель.

Исследование результатов формирующего эксперимента в ЭГ показало, что существуют значимые различия между показателями первого и второго диагностических замеров таких характеристик, как «толерантность к неопределенности» ( $p \leq 0,0070$ ), «готовность к переменам» ( $p \leq 0,0000$ ), «принятие ответственности» ( $p \leq 0,009$ ), «сформированная профессиональная идентичность», «оптимизм», «уверенность», «смелость, предприимчивость». В итоге эксперимента произошел их существенный рост, подтвержденный статистическим анализом данных.

В результате формирующей деятельности в ЭГ произошел рост по всем критериям толерантности к неопределенности. Выявленные повышения значений имеют различный уровень статистической значимости, причем высоким данный уровень является в 16 из 21 случаев измерения. Наиболее очевидные различия результатов пред- и пост-теста в ЭГ наблюдается по мотивационному и поведенческому компоненту. Это такие показатели, как «толерантность к неопределенности» ( $p \leq 0,0070$ ), «готовность к переменам» ( $p \leq 0,0000$ ), «принятие ответственности» ( $p \leq 0,009$ ), «оптимизм», «уверенность», «смелость, предприимчивость» и др.

Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников подтвердил эффективность программируемой формирующей деятельности.



Разработанные рекомендации представляют практическую значимость и могут быть использованы педагогами и психологами в образовательных учреждениях с целью формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

## Заключение

Таким образом, толерантность к неопределённости – комплексное понятие, объединяющее концепции неопределённости и толерантности. Несмотря на наличие большого количества разнообразных исследований, не произошло формирование однозначного понимания психологического содержания феномена толерантности к неопределённости. Феномен толерантности к неопределённости тесно связан с актуальными проблемами современности. Несмотря на полувековую историю исследований, сложность и многозначность этого феномена порождают множественность воззрений на его природу, что значительно затрудняет формирование единого представления о толерантности к неопределённости.

Категоризация толерантности к неопределённости как черты личности предполагает взгляд на данный конструкт как стабильный во времени, изменяющийся лишь под воздействием нового опыта или целенаправленной активности самого субъекта. Другой вопрос связан с функционированием толерантности к неопределённости: актуализируется ли она во всех неопределённых ситуациях и одинаково влияет на поведение или же является ситуационно- и контекстоспецифичной.

Профессиональное самоопределение представляет собой многокомпонентный и многоуровневый процесс поиска субъектом смысла выполняемой профессиональной деятельности. Его принято рассматривать в контексте социального и личностного развития, в аспекте формирования жизненных перспектив и нахождения смыслов выполняемой деятельности.

Один из важных жизненных выборов – выбор профессии – также рождает необходимость взаимодействовать с неопределённостью. В данном случае схема несколько усложняется. У выпускника школы, как правило, нет возможности сделать выбор в пользу того, чтобы остаться учиться в ней. Профессиональный выбор всегда направлен в будущее, в неизвестность. Выбор определенности/неопределённости в данном случае связан с принятием

ответственности. Выбирая будущую специальность, самоопределяющийся молодой человек может ориентироваться на свои желания, интересы и склонности, а может послушать совета родителей или друзей, ориентироваться на величину проходного балла или цену обучения. В реальности, любой вариант учебно-профессионального будущего характеризуется неопределенностью. Но чужой совет, или объективные условия обучения, как в случае с той комнатой, создают иллюзию определенности. Профессия, выбранная за молодого человека родителями, видится самой престижной и сулит успех; недорогой вуз, расположившийся недалеко от дома обещает простую и беззаботную студенческую жизнь. Однако, реальность разрушает эти иллюзии. Не осуществив подлинный выбор, уже будучи студентом, молодой человек понимает, что его профессия ему не интересна, что работать в выбранной сфере он не желает не умеет. Такой студент ни к чему не стремится, он не знает, где его цель и что ему делать. Так выбор определенности становится причиной увеличения неопределенности. Это состояние мы называем профессиональной неопределенностью личности.

Опираясь на результаты теоретического исследования, была сконструирована модель формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников и построено дерево целей.

Моделирование – это процесс представления объекта исследования адекватной (подобной) ему моделью и проведения экспериментов с моделью для получения информации об объекте исследования. При моделировании модель выступает и как средство, и как объект исследований, находящийся в отношении подобия к моделируемому объекту.

В модели формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников все основные характеристики: теоретический, аналитический и формирующий блоки, компоненты (когнитивный, мотивационный и поведенческий) и уровни (высокий, средний и низкий) представлены во взаимосвязи и взаимозависимости в виде

многоуровневой динамической системы, построенной по иерархическому принципу. Также было построено дерево целей. Дерево целей состояло из генеральной цели, трех подцелей первого уровня, 8 подцелей второго уровня.

Исследование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников проводилось в три этапа: поисково-подготовительный, опытно-экспериментальный, контрольно-обобщающий. В исследовании был использован комплекс методов и методик: теоретические, эмпирические методы и методы обработки данных, математико-статистического анализа, Методика определения толерантности к неопределенности С.Баднера (перевод и адаптация Г. У. Солдатовой), методика диагностики личностной готовности к переменам (Родник, Хезер, Голд, Хал, перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер), методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова).

Полученные в ходе исследования эмпирические данные были подвергнуты математико-статистической обработке. Были использованы следующие методы математической статистики: а) методы описательной статистики; б) t-критерий Стьюдента, позволяющий судить о значимости различий по выделенным показателям. Коэффициент корреляции Ч. Спирмена. Для обработки данных использовался пакет программ «Statistic 6.0.», «SPSS 12.0 for WINDOWS».

Итак, результаты исследования уровня толерантности к неопределенности у старшеклассников позволяют сделать вывод: преобладающее количество испытуемых имеют уровень психической и статистической нормы.

Резюмируя сказанное, можно констатировать, что у большинства испытуемых по всем заявленным показателям преобладает средний уровень сформированности исследуемых качеств.

Подвергая полученные данные корреляции качественному анализу, стоит отметить, что наиболее значимая взаимообусловленность когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов толерантности к

неопределенности наблюдается через такие показатели, как «готовность к переменам», «сформированная профессиональная идентичность», «оптимизм», «смелость, предприимчивость», «находчивость», «уверенность», «толерантность к неопределенности», «самоконтроль», «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».

Проведенная работа привела нас к созданию психолого-педагогической программы «Формирование толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников».

Содержание программы формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников разделено на четыре блока: знакомство, формирование когнитивного компонента, формирование мотивационного компонента, формирование поведенческого компонента. Экспериментальная программа предусматривает 11 занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю по 60 минут в течение 5 недель.

Исследование результатов формирующего эксперимента в ЭГ показало, что существуют значимые различия между показателями первого и второго диагностических замеров таких характеристик, как «толерантность к неопределенности» ( $p \leq 0,0070$ ), «готовность к переменам» ( $p \leq 0,0000$ ), «принятие ответственности» ( $p \leq 0,009$ ), «сформированная профессиональная идентичность», «оптимизм», «уверенность», «смелость, предприимчивость». В итоге эксперимента произошел их существенный рост, подтвержденный статистическим анализом данных.

В результате формирующей деятельности в ЭГ произошел рост по всем критериям толерантности к неопределенности. Выявленные повышения значений имеют различный уровень статистической значимости, причем высоким данный уровень является в 16 из 21 случаев измерения. Наиболее очевидные различия результатов пред- и пост-теста в ЭГ наблюдается по мотивационному и поведенческому компоненту. Это такие показатели, как «толерантность к неопределенности» ( $p \leq 0,0070$ ), «готовность к переменам» ( $p \leq 0,0000$ ), «принятие

ответственности» ( $p \leq 0,009$ ), «оптимизм», «уверенность», «смелость, предприимчивость» и др.

Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы по формированию толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников подтвердил эффективность программируемой формирующей деятельности.

Разработанные рекомендации представляют практическую значимость и могут быть использованы педагогами и психологами в образовательных учреждениях с целью формирования толерантности к неопределенности в процессе профессионального самоопределения старшеклассников.

### Список используемой литературы

1. Абозина Г.А. Классный час для старшеклассников «Толерантность» // Классный руководитель. – 2006.- 4.- С. 88-92.
2. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности / Б.С. Алишев // Психология : журнал Высшей школы экономики / Ред. Т.Н. Ушакова. – Москва : Государственный университет – Высшая школа экономики, 2009. – 2009 №3 том6. – с.3-26.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]/ Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 230с.
4. Андреев, Г.И. В помощь написания диссертаций и рефератов: основы научной работы и оформления результатов научной деятельности [Текст]/ Андреев, Г.И., Смирнов С.А.– М.: Финансы и статистика., 2004.– 272с.:ил.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2010.
6. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита//Психологический журнал. 1994.-Т.15.- № 1. -с.7.
7. Асмолов А.Г. Формирование установок толерантного сознания как теоретическая и практическая задача //Мы - сограждане (СМИ и общество) / Под общ. ред. Л.И. Семиной .-М.: Изд-во «Бонфи», 2002. Т. 2- С. 270- 278.
8. Асмолов Г.А., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия толерантность// [www.tolerance.ru/vek-tol/1-0-asmolov2.html](http://www.tolerance.ru/vek-tol/1-0-asmolov2.html).
9. Барабанщиков, В.А. Идея системности в психологии: пути развития [Текст]/ В.А. Барабанщиков // Психологический журнал. –2008. – №1. – С. 5–13.
10. Бардиер Л.Г. Смысловые подходы к понятию толерантности // Научно-публицистический вестник «Век толерантности». - 2007. - №6. - С. 32-35.
11. Бардиер Л.Г. Социальные вопросы толерантности// Научно-публицистический вестник «Век толерантности». - 2010. - №4. - С. 24-31.
12. Безюлева Г. В. Толерантность в пространстве образования : учеб. пособие М.: Московский соц.- психологич. ин-т, 2005. – 152 с.

13. Белова, Д.Е. Смысловое будущее в контексте профессионального самоопределения студентов-психологов [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук / Д.Е. Белова.– Екатеринбург, 2004.–25с.
14. Бессонов А. Б. Классный час для учащихся старших классов «Толерантная личность» // Классный руководитель. - 2006.- 4.- С. 96-102.
15. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст]/ М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298с.
16. Божович, Л. И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности [Текст]/ Л.И. Божович // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой.– М.: Наука, 1981. – С.257 – 384.
17. Большой психологический словарь [Текст]/ сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.- 600с.
18. Бондарева Г.Н. Формирование толерантной личности школьника. //История.- 2002.-20.- С. 13-14.
19. Бондер С. Интолерантности к неопределенности как личностные переменные // журнал личность, 1962. Вып. 30. П. 29-50 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)
20. Бохнер С. определение Интолерантности к неопределенности // психологический рекорд, 1965. Вып.15. П. 393-400 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.05.2016)
21. Бука Татьяна Леонидовна, Митрофанова Марина Леонидовна Психологический тренинг // [www.vashpsixolog.ru/correctional-work-school-psychologist/45-trainings/682-psychological-training](http://www.vashpsixolog.ru/correctional-work-school-psychologist/45-trainings/682-psychological-training).
22. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – М.: Изд-во «Ось», 2008. – 256 с.
23. Волков, Б.С., Волкова Н.В. Методы исследований в психологии: Учебно-практическое пособие. – 3-е изд., испр. и доп.– М.: Педагогическое общество России, 2002. – 208 с.



24. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. – Т.4. – М., Изд-во «Смысл» 2008. – 1136 с.
25. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения [Текст]/ М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994.– №3.– С. 43 – 52.
26. Головаха, Е.А. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи [Текст]/ Е.А. Головаха. – Киев, 1988.–284с.
27. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С.Ю.Головин, 1998.– 800с. Режим доступа: // <http://ihtik.lib.ru/index.html/>
28. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 300-329
29. Деркач, А.А. Развитие акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза [Текст] / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. //Мир психологии.– 2007.– №2. –С. 43–55.
30. Долгова, В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы): монография/ В.И. Долгова, П.Т. Догов. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 308с.)
31. Долгова, В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы): монография/ В.И. Долгова, П.Т. Догов. – Челябинск: ЧГПУ, 2007. – 308с.)
32. Долгова, В.И. Формирование эмоциональной устойчивости [Текст] / В.И. Долгова, А.А. Напримеров, Я.В. Латюшин. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 167с.
33. Долгова, В.И., Мельник, Е.В. Коммуникативная компетентность и эмпатия / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Челябинск: Изд-во «АТОКСО», 2007. – 260 с.
34. Дурхеим в К., Фостер Д. толерантность к неопределенности как конкретного содержания, строительства // личность и индивидуальные различия, 1997. Вып. 22 (5). П. 741-750. [Электронный ресурс]. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 17.02.2016)

35. Капустина, Н.Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза: Монография. Шадринск, 2008.

36. Карпов А.В. Психология менеджмента: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 13.06.2016)

37. Кенни D.Т., Гинзберг R. The specificity of нетерпимости of ambiguity могут // Journal of Abnormal Psychology, 1958. Vol. 56 (3). P. 300-304. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)

38. Климов Е.А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1991

39. Климов, Е. А. Социальная перцепция объяснение и понимание [Текст]/ Е.А. Климов // Развитие социально-перцептивной компетентности личности. М., 1998.— С. 24–29.

40. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512с.

41. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 3(11). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.08.2015)

42. Крутецкий, В.А. Психология. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libok.net/writer/3914/kniga/11437/krutetskiy\\_va/psihologiya/read](http://www.libok.net/writer/3914/kniga/11437/krutetskiy_va/psihologiya/read) (дата обращения: 24.01.2014)

43. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 2005. – 304 с.

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

45. Логунцова, Д.М. Проблемная ситуация самоопределения и самореализации субъекта в современном городском социуме/ Д.М. Логунцева //Психологический журнал. – 2007 .– № 4. – С.216 – 221.

46. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.10.2015)

47. Макдональд И.Р. Пересмотренную шкалу к неопределенности толерантность: надежности и валидности // психологических заключений, 1970. Vol. 26. P. 791-798. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)

48. Маклейн Д. л. МСТАТ-я: новая мера индивидуальной толерантности к неопределенности // образовательные и психологические измерения, 1993. Вып. 53 (1). С. 183-189. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.11.2015)

49. Математическая статистика для психологов. Учебник / О.Ю. Ермолаева – 2-е изд. испр. – М. Московский психолого-социальный институт. Флинта 2003 – 336 с – (Библиотека психолога)

50. Мириманова М.С., Обухов А.С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие // Развитие исследовательской деятельности учащихся: метод, сб. / сост., ред. А.С. Обухов. М.: Народное образование, 2001. С. 88-98. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)

51. Новейший психологический словарь/В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. - Изд. 4-е - Ростов н/Д.: Феникс, 2009. - 806 с.

52. Нортон измерения в. р. двусмысленности толерантности // журнал оценки личности, 1975. Вып. 39 (6). П. 607-619. [Электронный ресурс]. URL:

<http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)

53. Педагогика как диалог педагогик: Тез. Докл. X Всерос. Конф. По педагогике ненасилия. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.embkaztm.org/article/140> (дата обращения: 13.10.2015).

54. Педагогика Том1 - Подласый И.П. - Процесс развития личности

55. Петрова Н.И. Толерантность самоактуализирующейся личности // Толерантность и проблема идентичности. Материалы междунар. науч.-практич. конф. Ежегодник Российского психологического общества, 2002. Т. 9 (4). С. 254. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 21.04.2016)

56. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001

57. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н.С. Пряжников. – Москва; Воронеж, 1996. – 256 с.

58. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.elective.ru/lit/psyl01-108.phtml> (дата обращения 17.05.2014)

59. Рокицкая, Ю.А. Некоторые аспекты организации психологического обеспечения и сопровождения учебно-воспитательного процесса в образовательном пространстве вуза [Текст] / Ю.А. Рокицкая // Материалы конф. по итогам научно-исследовательских работ аспирантов и соискателей ЧГПУ за 2004 год./ Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск, 2005. – С. 11–15.

60. Ромаева, Н.Б. Парадигмальный подход к исследованию процессов развития, социализации и воспитания личности/ Развитие, социализация и воспитание личности: гуманистическая парадигма: Монография. -Ставрополь: СКСИ, 2007. С. 54-70.

61. Рубцова, Н.Е. Духовный смысл психологического обеспечения профессионального самоопределения [Текст] / Н.Е. Рубцова, Т.В. Темиров // Мир психологии. – 2008. – № 2. – С. 211 – 221.

62. Сагайдак С.С. Поле профессиональной неопределенности в координатах «способности – склонности» // Психологический журнал Минского института управления, 2006, № 2 (10). С. 4-9.

63. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2009. – 350с.,ил.

64. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.elective.ru/lit/psyl01-108.phtml> (дата обращения 17.05.2014)

65. Сосковец, Л. И., Религиозная толерантность и свобода совести: история и теория вопроса // Известия Томского политехнического университета. 2004. Т. 307. № 2, с. 177.

66. Стойчевой К. толерантность к неопределенности, креативность и личность // болгарском журнале психологии (SEERCP 2009 Материалы конференции, Часть вторая) 2010,. Вып.1-4. С. 178-188.

67. Теория систем и системный анализ : методические указания / сост. : В.Н. Чернышов, А.В. Чернышов. – Тамбов : Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. – 32 с. – 100 экз.

68. Теория систем и системный анализ : методические указания / сост. : В.Н. Чернышов, А.В. Чернышов. – Тамбов : Изд-во ГОУ ВПО ТГТУ, 2010. – 32 с. – 100 экз.

69. У. т. Адорно, Френкель-Brunswik e., Левинсон Д. Дж. Сэнфорд р. н. авторитарная личность. Нью-Йорк: Харпер И Братья. 1950. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)

70. Уланов, В. Формирование толерантности в школе: подход, основанный на понимании природы человека. //Директор школы. – 2004.- №2.- С. 43.

71. Учимся толерантности: Методическое пособие для проведения классных часов, бесед и тренинговых занятий с учащимися 7-11 классов /Авт.- сост. С.В. Баныкина, В.К. Егоров. –М., АРКТИ, 2007.- 128 с.

72. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» 2001-2005 //Век толерантности. Научно - публицистический вестник. 2001. №2.- С. 11-25.

73. Федоренко, Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе: Методические материалы – СПб.: КАРО, 2006. – 128 с.

74. Фоменко Г.Ю. Трудности самоопределения личности в противоречиях современности как фактор риска экстремизма и терроризма//Материалы научно-практической конференции «Противодействие идеологии экстремизма и терроризма в рамках реализации государственной молодёжной политики» Ростов-на-Дону, 12-14 октября 2009 года. М.: «КРЕДО», 2009.

75. Холман р. Дж. необходимые и достаточные условия творчества // в Ж. К. Gowanet Аль. (ЭЦП.) Творчество: Свои Образовательные Последствия. Нью-Йорк: Вайли, 1967. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)

76. Черчмен, Ч. У., Акофф, Р., Арноф, Л. Введение в исследование операций. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.libok.net/writer/3914/kniga/11437/krutetskiy\\_va/psihologiya/read](http://www.libok.net/writer/3914/kniga/11437/krutetskiy_va/psihologiya/read) (дата обращения: 06.02.2014)

77. Ширванян, А.Э. Формирование толерантности младших школьников в процессе педагогического общения: Автореф. дисс. канд. пед. наук. Владикавказ, 2008. - 26 с.

78. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Variable // Journal of Personality, 1949. Vol. 18. P. 108-143 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)

79. Frenkel-Brunswik E. Tolerance of Ambiguity as a Personality Variable // American Psychologist, 1948. Vol. 3. P. 268. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-k-neopredelennosti> (дата обращения: 06.02.2016)

80. [http://e.lanbook.com/enter.php?su\\_lm=](http://e.lanbook.com/enter.php?su_lm=)-(Электронно-библиотечная система издательства «Лань»).

81. <http://ebs.cspu.ru/xmlui>(Электронная библиотечная система ЧГПУ (ЭБС ЧГПУ) – полнотекстовая база на платформе DSpace).

82. <http://elar.urfu.ru> (Электронный архив УРФУ - полнотекстовая база включает в числе прочих документов диссертации и авторефераты ).

83. <http://elibrary.ru/authors.asp> (Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. На этом сайте можно посмотреть Российский индекс научного цитирования ).

84. <http://iprbooks.ru/> (ЭБС IPRbooks: новые облачные сервисы для чтения электронных книг).

85. [cspuuser/123456 http://www.rucont.ru/](http://www.rucont.ru/) (Национальный цифровой ресурс Руконт - межотраслевая электронная библиотека на базе технологии Контекстум).

**Методики изучения уровня сформированности толерантности к  
неопределенности**

Методика диагностики толерантности к неопределенности С.Баднера (перевод и  
адаптация Г. У. Солдатовой)

**Инструкция:** Этот опросник содержит утверждения, отражающие представления или мнения различных людей. Прочтите внимательно каждое утверждение, и решите, насколько вы согласны или не согласны с ним. В каждом случае отметьте тот ответ, который лучше всего отражает ваше мнение. Помните, что не существует правильных и неправильных ответов, вы высказываете ваше личное мнение и свойственное вам состояние.

**БЛАНК МЕТОДИКИ**

№	Утверждения	Абсолютн о не	Не согласен	Скорее не согласен	Не знаю	Скорее согласен	Согласен	Абсолютн о согласен
1	Специалист, который не может дать четкий ответ, видимо, не слишком много знает							
2	Я бы хотел пожить за границей какое-то время							
3	Нет такой проблемы, которую нельзя решить							
4	Люди, которые подчинили свою жизнь расписанию, наверное, лишают себя большинства радостей жизни							
5	Хорошая работа - это та, в которой всегда ясно, что нужно делать и как это нужно делать							
6	Интереснее заниматься сложной проблемой, чем решать простую							
7	В долговременной перспективе большего можно добиться, решая маленькие, простые проблемы, чем большие и сложные							
8	Часто наиболее интересные люди - это те, кто не боится быть оригинальным и непохожим на других							
9	Привычное всегда предпочтительнее незнакомого							
10	Люди, которые настаивают на ответе либо «да», либо «нет», просто не знают, насколько все на самом деле сложно							
11	Человек, который ведет ровную, размеренную жизнь без особых сюрпризов и неожиданностей, на самом деле должен быть благодарен судьбе							
12	Многие из наиболее важных решений основаны на неполной информации							
13	Я больше люблю вечеринки со знакомыми людьми, чем те, на которых большинство людей совершенно мне незнакомы							
14	Учителя и наставники, которые нечетко формулируют задания, дают шанс проявить инициативу и оригинальность							



15	Чем скорее мы все придем к единым ценностям и идеалам, тем лучше							
16	Хороший учитель - это тот, кто заставляет тебя размышлять о твоём взгляде на вещи							

*Математическая обработка.* Каждому ответу на четный пункт присваивается от 1 до 7 баллов («абсолютно не согласен» — 1 балл, «абсолютно согласен» — 7 баллов). Каждому ответу на нечетный пункт присваивается реверсивный балл («абсолютно не согласен» — 7 баллов, «абсолютно согласен» — 1 балл). Затем подсчитывается общая сумма баллов, набранных по всем 16 пунктам. Чем выше этот показатель, тем более интолерантен к неопределенности респондент.

В методике также представлены три субшкалы. Подсчет суммы баллов по отдельным субшкалам позволяет обнаружить основной источник интолерантности к неопределенности: новизну проблемы, ее сложность или неразрешимость. Названия субшкал и номера утверждений даны в ключе.

### Ключ

Новизна проблемы — 2, 9, 11, 13.

Сложность проблемы — 4, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 15, 16.

Неразрешимость проблемы — 1, 3, 12.

Значения общего показателя и показателей по субшкалам конкретного респондента сравниваются со средними значениями, представленными в таблице. Данные получены Г. У. Солдатовой в ходе исследования, в котором принимали участие психологи, врачи и инженеры г. Москвы. ( Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. М.: Изд-во МГУ, 2003)

Средние значения и стандартные отклонения общего показателя и субшкал

Шкала	Средние значения (n = 58) (n = 58)	Стандартное отклонение
Новизна проблемы	15,91	4,51
Сложность проблемы	29,69	6,07
Неразрешимость проблемы	11,95	3,41
Общий показатель	57,55	9,74

### Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А.Г. Грецова)

**Инструкция.** Опросник состоит из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: *a, b, c, d*. Внимательно прочитай их и выбери тот, который лучше всего выражает твою точку зрения. Возможно, что какие-то варианты ответов покажутся тебе равноценными, тем не менее, выбери тот, который в наибольшей степени отвечает твоему мнению. Запиши номера вопросов и выбранный вариант ответа на каждый из них (*a, b, c, d*). Старайся быть максимально правдивым! Среди ответов нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайся угадать, какой из них «правильный» или «лучший».

**1. Меня не беспокоит мое профессиональное будущее.**

- a) Согласен: еще не пришло время решать, где мне дальше учиться или работать.
- b) Согласен, я уверен, что мои родители помогут мне в моем профессиональном будущем.
- c) Согласен, так как я уже давно все решил по поводу своего профессионального будущего, и нет смысла беспокоиться.
- d) Не согласен, ведь если о будущем не беспокоиться сейчас, то потом будет слишком поздно.

**2. Мне трудно принять решение, куда пойти получать дальнейшее образование.**

- a) Согласен, так как меня интересует сразу несколько специальностей, которые хотелось бы получить
- b) Согласен, поэтому я лучше прислушаюсь к мнению авторитетного человека (родителя, хорошего знакомого, друга).
- c) Не согласен, я уже принял решение о том, где я буду учиться или работать в дальнейшем.
- d) Не согласен, поскольку еще пока не задумывался над этой проблемой.

**3. Я регулярно изучаю спрос на представителей той специальности, которую я планирую получить.**

- a) Согласен, ведь от спроса на рынке труда зависит, какую специальность я выберу.
- b) Не согласен, поскольку родители знают лучше, какую специальность мне предложить.
- c) Не согласен, так как время анализировать спрос на профессии еще не пришло.
- d) Не согласен, я уже решил, что все равно получу ту специальность, которую я хочу.

**4. Я до сих пор не обсуждал с родителями свои будущие профессиональные планы.**

- a) Согласен, так как моими родителями уже давно решено, кем я буду, и со мной не советовались по данному вопросу.
- b) Не согласен, мои родители как раз постоянно со мной обсуждают мои профессиональные предпочтения.
- c) Согласен, у нас в семье не принято обсуждать мои профессиональные планы.
- d) Не согласен, мы с родителями давно все обсудили, и я принял решение по поводу своей будущей профессии.

**5. Мои родители выбрали мне дальнейшую специальность.**

- a) Согласен, и надо признать, что они вообще лучше меня разбираются в этом вопросе.
- b) Не согласен, но мы регулярно обсуждаем вопрос моей будущей специальности.
- c) Не согласен, поскольку родители не вмешиваются в мои проблемы с выбором профессии.
- d) Не согласен, так как выбор специальности был скорее моим самостоятельным решением, чем их.

**6. Мне хорошо ясны свои будущие профессиональные планы.**

- a) Согласен, так как выстроить их мне помогли родители (знакомые), которые являются специалистами в этой профессиональной области.
- b) Согласен, поскольку я построил их самостоятельно, основываясь на собственном жизненном опыте.
- c) Не согласен, так как у меня пока отсутствуют профессиональные планы.
- d) Не согласен, но как раз сейчас я пытаюсь выстроить эти профессиональные планы.

**7. На мои профессиональные цели сильно влияет мнение моих родителей.**

- a) Не согласен, у моих родителей никогда не возникало желания ставить мне профессиональные цели.
- b) Согласен, поскольку мои родители с детства говорили мне, кем я должен стать.
- c) Согласен, цели еще сформулированы слабо, но окончательное решение будет все-таки принято мной, а не родителями.
- d) Согласен, так как родители, конечно, приняли участие в обсуждении этого вопроса, но все-таки решение уже принято мной самостоятельно.

**8. Думаю, мне еще слишком рано задумываться над вопросами построения своей карьеры.**

- a) Согласен, так как моя карьера все равно будет зависеть от решения моей семьи.

- b) Согласен, мне и раньше в жизни не приходилось сталкиваться с вопросами построения карьеры.
- c) Не согласен, уже настал тот момент, когда нужно выбирать направление своей дальнейшей карьеры.
- d) Не согласен, я уже давно и точно решил, каким образом я буду выстраивать свою карьеру.

**9. Уже точно решено, какую специальность я хочу получить после окончания школы.**

- a) Не согласен, так как я еще не думал над своей конкретной специальностью.
- b) Согласен, и я могу точно назвать учебное заведение и специальность, которую я получу.
- c) Согласен, так как мои родители уже сообщили мне, на кого и где я буду дальше учиться.
- d) Не согласен, мне трудно понять, какая специальность подходит именно мне.

**10. Друзья советуют мне, какое образование лучше получить.**

- a) Согласен, мы с ними часто обсуждаем этот вопрос, но я пытаюсь строить свои профессиональные планы самостоятельно.
- b) Согласен, и я собираюсь вместе с другом получить одинаковое образование, прислушавшись к его мнению.
- c) Не согласен, так как обдумывать свою будущую карьеру нам с друзьями некогда, у нас есть много более интересных дел.
- d) Не согласен, я уже принял решение относительно своего будущего, без помощи друзей.

**11. Для меня не принципиально, где именно учиться в дальнейшем.**

- a) Согласен, так как для меня главное — получить специальность, о которой давно мечтаешь, а не конкретное место учебы.
- b) Согласен, поскольку уверен, что родители все равно «устроят» меня на хорошую работу после учебы.
- c) Согласен, поскольку профессиональная учеба — не главное в жизни.
- d) Не согласен, так как от выбора учебного заведения зависит качество моего образования.

**12. Я боюсь без совета своих родителей принимать ответственные решения по поводу моей дальнейшей профессиональной деятельности.**

- a) Согласен, я делаю попытки сориентироваться в профессиональной жизни, но пока затрудняюсь выбрать что-то одно.
- b) Не согласен, так как мои родители все равно не хотят и не могут мне ничего посоветовать.
- c) Согласен, поскольку мои родители с детства помогают мне, контролируя многие события в моей жизни, в том числе и в плане выбора профессии.
- d) Не согласен, свои решения по этому вопросу я уже принял абсолютно самостоятельно.

**13. Я не часто думаю над своим профессиональным будущим.**

- a) Не согласен, над этой проблемой я думаю довольно часто.
- b) Согласен, так как я знаю, мои родители сделают так, чтобы у меня в жизни все устроилось отлично.
- c) Согласен, думаю мне еще рано над этим размышлять.
- d) Согласен, так как я все уже решил для себя и сейчас концентрирую свое внимание на других проблемах.

**14. У меня на примете несколько учебных заведений, куда я мог бы пойти учиться.**

- a) Не согласен, так как мои родители уже определили меня в конкретное учебное заведение, где я дальше и буду учиться.
- b) Не согласен, я сам хочу учиться только в одном, вполне определенном учебном заведении.
- c) Согласен, я как раз выбираю одно из профессиональных учебных заведений.
- d) Не согласен, иногда мне кажется, что я сам не знаю, чего я хочу от будущего.

**15. Никакие жизненные проблемы не смогут мне помешать достигнуть поставленных профессиональных целей.**

- a) Согласен, поскольку знаю, что мои родители сделают все, чтобы эти цели осуществились.
- b) Не согласен, у меня пока еще нет профессиональных целей.
- c) Согласен, так как я хорошо осознаю свои профессиональные цели и стремлюсь к ним.
- d) Не согласен, я еще не до конца понимаю, в чем состоят эти цели.

**16. У нас дома часто разгораются бурные дискуссии по поводу моей будущей карьеры.**

- a) Не согласен, поскольку мои родители по этому вопросу все уже решили, и с ними уже бесполезно спорить.
- b) Не согласен, так как мои родители не особо интересуются вопросом моей карьеры.
- c) Не согласен, ведь по поводу карьеры я все уже решил сам, и спорить со мной все равно бесполезно.
- d) Согласен, я советуюсь с родителями, хотя иногда наши взгляды относительно моего будущего могут расходиться.

**17. Меня мало интересует информация о том, как выстраивать карьеру в различных профессиональных областях.**

- a) Согласен, так как мои родители уже выбрали мне будущую сферу деятельности, и нет необходимости собирать какую-либо дополнительную информацию.
- b) Согласен, потому что я уже принял решение о том, кем я буду и где буду учиться.
- c) Не согласен, я как раз сейчас активно анализирую возможности карьерного роста в различных областях деятельности.
- d) Согласен, меня вообще мало интересует информация о том, где и как можно выстраивать карьеру.

**18. Я держу на примете несколько профессиональных целей.**

- a) Согласен, но они были определены заранее моими родителями.
- b) Не согласен, у меня всего одна профессиональная цель.
- c) Не согласен, я о них пока еще не задумывался.
- d) Согласен, таких целей пока несколько, и я не решил, какая из них для меня основная.

**19. Я очень хорошо представляю свой дальнейший карьерный рост.**

- a) Не согласен, пока мое профессиональное будущее — это множество альтернативных вариантов выбора.
- b) Не согласен, но я уверен, что мои родители устроят меня на хорошую работу, где карьера мне будет обеспечена.
- c) Не согласен, так как мне не хочется вникать, какая карьера подходит именно мне, у меня есть и более важные проблемы.
- d) Согласен, и я уже могу назвать основные шаги моей профессиональной жизни.

**20. Родители предоставили мне возможность сделать свой профессиональный выбор самостоятельно.**

- a) Не согласен, потому что мои родители вообще не участвуют в моем профессиональном выборе.
- b) Согласен, но мы все равно еще обсуждаем мой профессиональный выбор.
- c) Не согласен, так как родители считают, что при самостоятельном выборе я могу ошибиться.
- d) Согласен, и я уже сделал свой профессиональный выбор.

**Ключ**

Каждый вариант ответа оценивается в 1 или 2 балла по одной из шкал в соответствии с приведенным ниже «ключом». Интерпретация полученных данных приведена в таблице «Статусы профессиональной идентичности», которая представлена ниже.

**Статусы профессиональной идентичности**

№ вопроса	Профессиональная идентичность			
	Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная
1.	a — 2	b — 1	d — 1	c — 1
2.	d — 1	b — 1	a — 2	c — 1
3.	c — 1	b — 1	a — 2	d — 1
4.	c — 1	a — 2	b — 1	d — 1
5.	c — 1	a — 2	b — 1	d — 1
6.	c — 1	a — 1	d — 1	b — 2
7.	a — 1	b — 2	c — 1	d — 1

8.	b — 2	a — 1	c — 1	d — 1
9.	a — 1	c — 1	d — 1	b — 2
10.	c — 1	b — 2	a — 1	d — 1
11.	c — 2	b — 1	d — 1	a — 1
12.	b — 1	c — 2	a — 1	d — 1
13.	c — 2	b — 1	a — 1	d — 1
14.	d — 1	a — 1	c — 2	b — 1
15.	b — 1	a — 1	d — 1	c — 2
16.	b — 1	a — 1	d — 2	c — 1
17.	d — 2	a — 1	c — 1	b — 1
18.	c — 1	a — 1	d — 2	b — 1
19.	c — 1	b — 1	a — 1	d — 2
20.	a — 1	c — 1	b — 1	d — 2
Сумма				

Методика: Личностная готовность к переменам  
(перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер).

**Инструкция:** Обведите кружочком число (напротив каждого из утверждений), которое более всего соответствует описанию вашей позиции: 1 - максимально не соответствует, 6 - максимально соответствует.

№	Утверждения	1	2	3	4	5	6
1	Я предпочитаю привычное неизвестному						
2	Я редко «отмеряю семь раз»						
3	Я не из тех, кто меняет свои планы						
4	Не могу дождаться начала дня, когда смогу взяться за дело						
5	Я считаю, что никому не стоит давать слишком много надежд						
6	Если что-то не работает, я найду способ устранить неполадку						
7	Меня раздражает отсутствие ясных и четких ответов						
8	Я склонен создавать привычное положение дел и придерживаться его						
9	Я могу сделать так, что любая ситуация будет работать на меня						
10	Мне нужно некоторое время, чтобы свыкнуться с тем, что что-то не получается						
11	Мне трудно расслабиться и ничего не делать						
12	Если есть вероятность, что что-то может не получиться, то оно и не получится						
13	Когда я завяз, я предпочитаю импровизировать в поисках выхода из ситуации						
14	Я теряюсь, когда не улавливаю сути происходящего						
15	Я предпочитаю знакомую область деятельности, в которой чувствую себя комфортно						
16	Я справлюсь со всем, с чем приходится сталкиваться						
17	Если я что-то твердо решил, поменять это решение мне будет нелегко						
18	Я предпочитаю выкладываться до конца						

19	Я обычно сосредоточиваюсь на том, что может не получиться						
20	Когда люди пытаются найти выход из ситуации, они приходят ко мне						
21	Если исход дела неясен, я стремлюсь прояснить все немедленно						
22	Стоит придерживаться испытанного и надежного						
23	Я сосредоточиваюсь на моих достоинствах, а не на недостатках						
24	Мне тяжело сдать, даже если что-то совсем не получается						
25	Я неутомим и полон энергии						
26	Редко все получается так, как мне хотелось бы						
27	Сильная сторона моей личности - умение преодолевать трудности						
28	Терпеть не могу оставлять дело незавершенным						
29	Я предпочитаю идти по главной, а не по второстепенной дороге						
30	Моя вера в собственные силы непоколебима						
31	Со своим уставом в чужой монастырь не ходи!						
32	Я страстный и решительный						
33	Я склонен видеть проблемы, а не возможности их решения						
34	Я обращаюсь к необычным источникам для решения проблем						
35	Я действую непродуктивно, если и цели, и ожидания неопределенны						

**Ключ:**

Шкала	Номера утверждений
Страстность	Прямые утверждения: 4,11,18,25,32
Находчивость	Прямые утверждения: 6,13, 20, 27,34
Оптимизм	Обратные утверждения: 5,12,19,26; 33
Смелость, предприимчивость	Обратные утверждения: 1, 8,15,22; 29
Адаптивность	Обратные утверждения: 3,10,17, 24; 31
Уверенность	Прямые утверждения: 2, 9,16, 23,30
Толерантность к двусмысленности	Обратные утверждения: 7,14, 21, 28,35

**Обработка результатов:** Подсчитывается количество баллов по каждой из семи шкал, а также общий балл по всем шкалам. Для шкал, в состав которых входят прямые утверждения, каждому ответу присваивается балл от 1 до 6 (1 балл — «нет», 6 баллов — «да»). Для шкал с обратными утверждениями баллы присваиваются в зеркальном порядке от 6 до 1 (6 баллов — «нет», 1 балл — «да»). Методика включает семь шкал, измеряющих личностную готовность к переменам.

**Интерпретация:** Стандартизация методики показала, что сумма менее 21 баллов по каждой шкале свидетельствует о низком уровне развития измеряемого свойства. Средний уровень развития свойства (оптимальный вариант) находится в диапазоне от 22 до 26 баллов. Сумма свыше 27 баллов оценивается как высокий уровень развития измеряемого свойства.

Методика диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова)

**Инструкция.** Вам будет предложен ряд утверждений, касающихся особенностей Вашего поведения в затруднительных ситуациях. Прочитав каждое из утверждений, решите, верно оно по отношению к Вам или нет. Вы можете выбрать четыре варианта ответа на этот вопрос в зависимости от того, насколько часто Вы используете указанный в утверждении способ поведения: 0 — «никогда», 1 — «редко», 2 — «иногда», 3 — «часто». Выбранный Вами ответ отметьте в со-ответствующей графе опросного листа. Будьте внимательны и старайтесь отвечать искренне. Правильных и не-правильных («плохих» и «хороших») ответов здесь нет.

Ф.И.О. \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

№	Оказавшись в трудной ситуации, я...	никогда	редко	иногда	часто
1	Сосредоточивался на том, что мне нужно делать дальше, на следующем шаге	0	1	2	3
2	Начинал что-то делать, зная, что это все равно не будет работать: главное — делать хоть что-нибудь	0	1	2	3
3	Пытался склонить вышестоящих к тому, чтобы они изменили свое мнение	0	1	2	3
4	Говорил с другими, чтобы больше узнать о ситуации	0	1	2	3
5	Критиковал и укорял себя	0	1	2	3
6	Пытался не сжигать за собой мосты	0	1	2	3
7	Надеялся на чудо	0	1	2	3
8	Смирился с судьбой: бывает, что мне не везет	0	1	2	3
9	Вел себя, как будто ничего не произошло	0	1	2	3
10	Старался не показывать своих чувств	0	1	2	3
11	Пытался увидеть плюсы этой ситуации	0	1	2	3
12	Спал больше обычного	0	1	2	3
13	Срывал свою досаду на тех, кто навлек на меня проблемы	0	1	2	3
14	Искал сочувствия и понимания у кого-нибудь	0	1	2	3
15	Во мне возникла потребность выразить себя творчески	0	1	2	3
16	Пытался забыть все это	0	1	2	3
17	Обращался за помощью к специалистам	0	1	2	3
18	Менялся или рос как личность в положительную сторону	0	1	2	3
19	Извинялся или старался все загладить	0	1	2	3
20	Составлял план действий	0	1	2	3
21	Старался дать какой-то выход своим чувствам	0	1	2	3
22	Понимал, что я сам вызывал эту проблему	0	1	2	3
23	Набирался опыта в этой ситуации	0	1	2	3
24	Говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации	0	1	2	3
25	Пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарствами	0	1	2	3
26	Рисковал напропалую	0	1	2	3
27	Старался действовать не слишком поспешно, доверяясь первому порыву	0	1	2	3
28	Находил новую веру во что-то	0	1	2	3

29	Вновь открывал для себя что-то важное	0	1	2	3
30	Что-то менял так, что все улаживалось	0	1	2	3
31	В целом избегал общения с людьми	0	1	2	3
32	Не допускал это до себя, стараясь об этом особенно не задумываться	0	1	2	3
33	Спрашивал совета у родственника или друга, которых уважал	0	1	2	3
34	Старался, чтобы другие не узнали, как плохо обстоят дела	0	1	2	3
35	Отказывался воспринимать это слишком серьезно	0	1	2	3
36	Говорил с кем-то о том, что я чувствую	0	1	2	3
37	Стоял на своем и боролся за то, что хотел	0	1	2	3
38	Вымещал это на других людях	0	1	2	3
39	Пользовался прошлым опытом — мне приходилось уже попадать в такие ситуации	0	1	2	3
40	Знал, что надо делать, и удваивал свои усилия, чтобы все наладить	0	1	2	3
41	Отказывался верить, что это действительно произошло	0	1	2	3
42	Я давал себе обещание, что в следующий раз все будет по-другому	0	1	2	3
43	Находил пару других способов решения проблемы	0	1	2	3
44	Старался, чтобы мои эмоции не слишком мешали мне в других делах	0	1	2	3
45	Что-то менял в себе	0	1	2	3
46	Хотел, чтобы все это скорее как-то образовалось или кончилось	0	1	2	3
47	Представлял себе, фантазировал, как все это могло бы обернуться	0	1	2	3
48	Молился	0	1	2	3
49	Прокручивал в уме, что мне сказать или сделать	0	1	2	3
50	Думал о том, как бы в данной ситуации действовал человек, которым я восхищаюсь, и старался подражать ему	0	1	2	3

Ключ для расчета «сырых» показателей по шкалам

Шкала	№ утверждения
Конфронтация	2, 3, 13, 21, 26, 37
Дистанцирование	8, 9, 11, 16, 32, 35
Самоконтроль	6, 10, 27, 34, 44, 49, 50
Поиск социальной поддержки	4, 14, 17, 24, 33, 36
Принятие ответственности	5, 19, 22, 42
Бегство-избегание	7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47
Планирование решения проблемы	1, 20, 30, 39, 40, 43
Положительная переоценка	15, 18, 23, 28, 29, 45, 48



## Результаты исследования на констатирующем этапе исследования

Таблица 2

Распределение показателей по толерантности к неопределенности из методики определения толерантности к неопределенности С.Баднера (перевод и адаптация Г. У. Солдатовой) (N = 40)

Уровни	Шкалы	ТН «ЭГ»		ТН «КГ»	
		Ч	%	Ч	%
Высокий уровень		2	10	3	15
Средний уровень		10	50	10	50
Низкий уровень		8	40	7	35

Примечание: Ч – количество человек; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ТН – толерантность к неопределенности.

Таблица 3

Распределение показателей по шкалам из методики методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) (N = 40)

Уровни	НоПИ «ЭГ»		НоПИ «КГ»		НПИ «ЭГ»		НПИ «КГ»		МПИ «ЭГ»		МПИ «КГ»		СПИ «ЭГ»		СПИ «КГ»	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
Высокий уровень	4	20	3	15	2	10	3	15	1	5	3	15	1	5	2	10
Средний уровень	10	50	10	50	13	65	11	55	12	60	12	60	11	55	11	55
Низкий уровень	2	10	7	35	5	25	6	30	7	35	5	25	8	40	7	35

Примечание: Ч – количество человек; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, НоПИ – неопределенная профессиональная идентичность, НПИ – навязанная профессиональная идентичность, МПИ – мораторий профессиональной идентичности, СПИ – сформированная профессиональная идентичность.

Таблица 4

Распределение показателей по шкалам из методики диагностики личностной готовности к переменам (Родник, Хезер, Голд, Хал, перевод и адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер).

Шкалы Уровни	ЛГП «ЭГ»		ЛГП «КГ»		С «ЭГ»		С «КГ»		Н «ЭГ»		Н «КГ»		О «ЭГ»		О «КГ»	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
Высокий уровень	3	15	4	20	3	15	3	15	2	10	3	15	3	15	4	20
Средний уровень	12	60	10	50	11	55	12	60	13	65	13	65	14	70	13	65
Низкий уровень	5	25	6	30	6	30	5	25	5	25	4	20	3	15	3	15

Примечание: Ч – количество человек; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ЛГП – личностная готовность к переменам, С – страстность, Н – находчивость, О – оптимизм.

Таблица 5

Распределение показателей по шкалам из методики диагностики личностной готовности к переменам (Родник, Хезер, Голд, Хал, адаптация Н.А. Бажанова и Г.Л. Бардиер) (N = 40)

Шкалы Уровни	СП «ЭГ»		СП «КГ»		А «ЭГ»		А «КГ»		У «ЭГ»		У «КГ»		ТД «ЭГ»		ТД «КГ»	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
Высокий уровень	3	15	4	20	3	15	3	15	4	20	4	20	2	10	4	20
Средний уровень	12	60	10	50	12	60	13	65	10	50	13	65	13	65	10	50
Низкий уровень	5	25	6	30	5	25	4	20	6	30	3	15	5	25	6	30

Примечание: Ч – количество человек; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, СП – смелость, предприимчивость, А – адаптивность, У – уверенность, ТД – толерантность к двусмысленности.

Таблица 6

Распределение показателей по шкалам из методики диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова) (N = 40)

Шкалы Уровни	К «ЭГ»		К «КГ»		Д «ЭГ»		Д «КГ»		СК «ЭГ»		СК «КГ»		ПСП «ЭГ»		ПСП «КГ»	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
Высокий уровень	2	10	2	10	3	15	4	20	3	15	5	25	2	10	4	20
Средний уровень	13	65	14	70	11	55	13	65	12	60	11	55	15	75	11	55
Низкий уровень	5	25	4	20	6	30	3	15	5	25	4	20	3	15	5	25

Примечание: Ч – количество человек; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, К – конфронтация, Д – дистанцирование, СК – самоконтроль, ПСП – поиск социальной поддержки.

Таблица 7

Распределение показателей по шкалам из методики диагностики совладающего поведения в стрессовых и проблемных для личности ситуациях (Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова, М.Ю. Новожилова) (N = 40)

Шкалы Уровни	ПО «ЭГ»		ПО «КГ»		БИ «ЭГ»		БИ «КГ»		ПРП «ЭГ»		ПРП «КГ»		ПП «ЭГ»		ПП «КГ»	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
Высокий уровень	3	15	4	20	5	25	2	10	4	20	2	10	3	15	2	10
Средний уровень	11	55	13	65	11	55	15	75	11	55	13	65	12	60	14	70
Низкий уровень	6	30	3	15	4	20	3	15	5	25	5	25	5	25	4	20

Примечание: Ч – количество человек; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа, ПО – принятие ответственности, БИ – бегство-избегание, ПРП – планирование решения проблемы, ПП – положительная переоценка.

Таблица 8

Корреляционная матрица значений сопряженности когнитивного и мотивационного компонентов толерантности к неопределенности (N = 40)

МК	ЛГП	С	Н	О	СП	А	У	ТД
ТН	567**	514**	628**	617**	560**	560**	620**	462*
НоПИ	- 628**	-	-	-427*	513**	-	-	-
НПИ	-427*	-	-	-	-	-	-	-
МПИ	463*	-	548**	-	513**	428*	-	431*
СПИ	548**	462*	627**	597**	530**		514**	-

Примечание: N – кол-во испытуемых; \*-  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$   
 КК – когнитивный компонент, ТН – толерантность к неопределенности, НоПИ – неопределенная профессиональная идентичность, НПИ – навязанная профессиональная идентичность, МПИ – мораторий профессиональной идентичности, СПИ – сформированная профессиональная идентичность, МК – мотивационный компонент, ЛГП – личностная готовность к переменам, С – страстность, Н – находчивость, О – оптимизм, СП – смелость, предприимчивость, А – адаптивность, У – уверенность, ТД – толерантность к двусмысленности.

Таблица 9

Корреляционная матрица значений сопряженности когнитивного и поведенческого компонентов толерантности к неопределенности (N = 40)

КК \ ПК	К	Д	СК	ПСП	ПО	БИ	ПРП	ПП
ТН	-491*	-	677**	-	705**	-593*	705**	427*
НоПИ	-	-	-	620**	-	491*	-	-
НПИ	466*	567**	-	567**	-	567**	-	-
МПИ	-	-	504*	-	466*	-	504*	466*
СПИ	-	-	466*	501*	567**	-	620**	501*

Примечание: N – кол-во испытуемых; \*-  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$   
 КК – когнитивный компонент, ТН – толерантность к неопределенности НоПИ – неопределенная профессиональная идентичность, НПИ – навязанная профессиональная идентичность, МПИ – мораторий профессиональной идентичности, СПИ – сформированная профессиональная идентичность, ПК – поведенческий компонент, К – конфронтация, Д – дистанцирование, СК – самоконтроль, ПСП – поиск социальной поддержки, ПО – принятие ответственности, БИ – бегство-избегание, ПРП – планирование решения проблемы, ПП – положительная переоценка.

Таблица 10

Корреляционная матрица значений сопряженности поведенческого и мотивационного компонентов толерантности к неопределенности (N = 40)

ПК \ МК	ЛГП	С	Н	О	СП	А	У	ТД
К	567**	-	-	-427*	-	-	-	-
Д	-	-540**	-	-	-	530**	-562**	513**
СК	514**	620**	-	560**	466*	-	628**	-
ПСП	-	-	548**	-	620**	-	-	428*
ПО	560**	617**	589**	-	567**	-401*	513**	-
БИ	-	-	-562**	-530**	-	-	-612**	-
ПРП	417*	628**	620**	514**	-	-	-	-
ПП	462*	-	436*	-	-	427*	-	548**

Примечание: N – кол-во испытуемых; \*-  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$   
 ПК – поведенческий компонент, К – конфронтация, Д – дистанцирование, СК – самоконтроль, ПСП – поиск социальной поддержки, ПО – принятие ответственности, БИ – бегство-избегание, ПРП – планирование решения проблемы, ПП – положительная переоценка, МК – мотивационный компонент, ЛГП – личностная готовность к переменам, С – страстность, Н – находчивость, О – оптимизм, СП – смелость, предприимчивость, А – адаптивность, У – уверенность, ТД – толерантность к двусмысленности.

## Конспекты занятий

**Занятие 1 Знакомство.**

Цель: познакомиться с группой, создать доверительную, доброжелательную атмосферу в группе.

Процедура проведения. Здравствуйте, меня зовут Наира Шагеновна. Я буду проводить у вас занятия на формирование религиозной толерантности. Сегодня наше первое занятие. Давайте познакомимся с вами.

Упражнение 1 «Приветствие».

Цель: поприветствовать учащихся.

Участники группы образуют полукруг. «Сейчас каждый по очереди будет выходить в центр, поворачиваться лицом к группе и здороваться со всеми любым способом, не повторяя использованные ранее. Мы же вместе будем повторять каждое предложенное приветствие».

Комментарии. После завершения упражнения можно обратиться к группе с вопросом «Как вы себя чувствуете?», «Какое из приветствий вам особенно запомнилось (понравилось) и почему?» Второй вопрос позволяет получить и обсудить информацию, которая может оказаться полезной в содержательном плане, в частности при работе над проблемой установления контакта.

Упражнение 2 «Визитная карточка или давайте знакомиться».

Цель: закрепить знания о знакомстве.

Для упражнения понадобится маленький мячик, который легко катать в ладонях (шишка, камешек и пр.). Каждый должен рассказать о себе. Но задача усложняется тем, каждая новая " визитная карточка " кроме повторения информации, которая уже прозвучала, должна добавлять что-то новое. Например: 1-ый участник: Меня зовут Антон, мне 16 лет. 2-ой участник: Меня зовут Аня, мне 16 лет, я люблю оладьи. 3-ий участник: Меня зовут Лена, мне 16 лет, я не люблю оладьи, зато мне нравится танцевать...И т.д. Вы поняли? Вот, сейчас все хорошо. Мы познакомились, узнали немного о друг о друге.

Релаксация: «Пресс»

Суть упражнения состоит в следующем человек представляет внутри себя, на уровне груди, мощный пресс, который движется сверху вниз, подавляя возникающую отрицательную эмоцию и внутреннее напряжение, связанное с нею. При выполнении упражнения важно добиться отчетливого ощущения физической тяжести внутреннего пресса, как бы выталкивающего вниз нежелательную отрицательную эмоцию и энергию, которую она с собой несет.

Прощание: До свидания.

**Занятие 2 Толерантность: что это?**

Цель: ознакомить подростков с понятием «толерантность»; дать возможность участникам сформулировать «научное понятие» толерантности; показать понятия многоаспектность «толерантность».

Материалы: определения толерантности, написанные на больших листах ватмана.

Подготовка: написать определения толерантности на больших листах и прикрепить их перед началом занятия к доске

Процедура проведения. Предлагаю поделиться на группы. Каждой группе предстоит выработать в результате «мозгового штурма» свое определение толерантности. Включите в это определение то, что, по вашему мнению, является сущностью толерантности. Определение должно быть кратким и емким. На доске вы видите определения толерантности. Выберите нужное. Я вас слушаю. Ответьте на мои следующие вопросы:

- Что отличает каждое определение?
- Есть ли что-то, что объединяет какие-то из предложенных определений?
- Какое определение наиболее удачно?

– Можно ли дать одно определение понятию «толерантность»? Спасибо за ответы.

Рефлексия занятия: Некоторые из вас впервые познакомились с понятием «толерантность».

– Какое из определений толерантности вызвало у вас наибольший отклик?

– Представляется ли вам тема толерантности актуальной, и если да, то почему?

Прощание: До свидания.

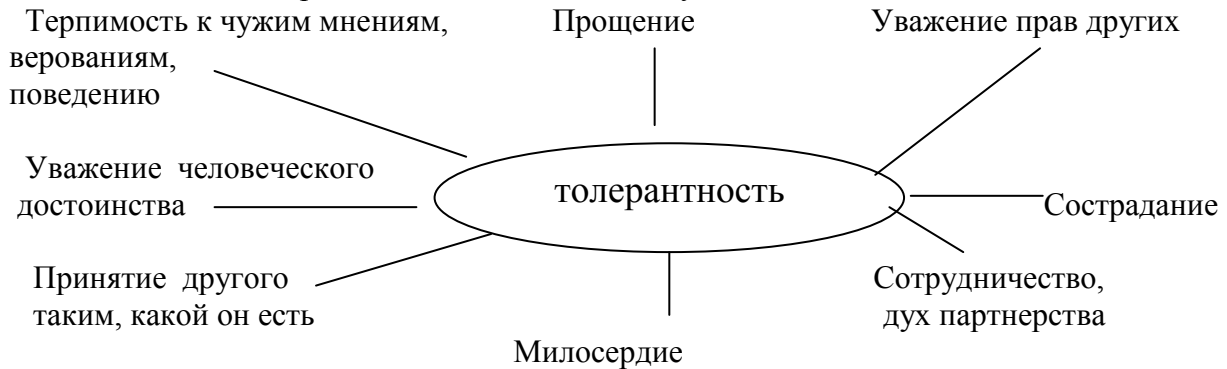
### Занятие 3

Цель: познакомить учащихся с понятием «толерантность», с основными чертами толерантной и интолерантной личности.

Сегодня наш разговор посвящен толерантности. 16 ноября Международный день толерантности. Не всем, может быть, знакомо это слово, и, на первый взгляд, звучит оно совершенно непонятно. Но смысл, который оно несет, очень важен для существования и развития человеческого общества. Современный культурный человек - это не только образованный человек, но человек, обладающий чувством самоуважения и уважаемый окружающими. Толерантность считается признаком высокого духовного и интеллектуального развития индивидуума, группы, общества в целом.

Что же такое толерантность?

Давайте вместе обобщим все сказанное. Слово «толерантность» я изобразила в виде солнца. Давайте изобразим ваши ответы в виде лучиков.



Термин толерантность объясняется как терпимость, стремление и способность к установлению и поддержанию общения с людьми.

Давайте послушаем, как слово толерантность определяется на разных языках земного шара. Сообщение подготовила...

Определение слова «толерантность» на разных языках земного шара звучит по-разному: в испанском языке оно означает способность признавать отличные от своих собственных идеи или мнения;

во французском - отношение, при котором допускается, что другие могут думать или действовать иначе, нежели ты сам;

в английском - готовность быть терпимым, снисходительным;

в китайском - позволять, принимать, быть по отношению к другим великодушным;

в арабском - прощение, снисходительность, мягкость, милосердие, сострадание, благосклонность, терпение, расположенность к другим;

в русском - способность терпеть что-то или кого-то (быть выдержанным, выносливым, стойким, уметь мириться с существованием чего-либо, кого-либо).

– Какое из определений вам импонирует более всего?

– Почему, на ваш взгляд, в разных странах определения различны?

– Что же объединяет эти определения?

– Почему так актуальна толерантность в настоящее время?

Набирает обороты третье тысячелетие. Прогресс неумолимо движется вперед. Техника пришла на службу человеку. Казалось бы, жизнь должна стать размереннее, спокойнее. Но мы все чаще и чаще слышим слова: беженец, жертва насилия...

В сегодняшнем обществе происходит активный рост экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой в силу возрастных особенностей свойствен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем.

В последние годы в подростковой и молодежной среде наблюдается катастрофический рост всевозможных форм асоциального поведения. Продолжает увеличиваться подростковая преступность. Растет количество антиобщественных молодежных организаций радикального толка, вовлекающих неискушенную молодежь в экстремистские группировки.

Любой человек совершает в жизни разные поступки. В одних ситуациях он поступает правильно и проявляет свои хорошие качества, но иногда бывает и наоборот.

Релаксация: «Корабль и ветер».

Представьте себе, что наш парусник плывет по волнам, но вдруг он становится. Давайте поможет ему и пригласим на помощь ветер. Вдохните в себя воздух, сильно втяните щеки. А теперь шумно выдохните через рот воздух, и пусть вырвавшийся на волю ветер подгоняет кораблик. Давайте попробуем еще раз. Я хочу услышать, как шумит ветер!

Прощание: До свидания.

#### **Занятие 4**

Цель: проанализировать особенности Межрелигиозного совета России

Последние события в России и в мире в сфере межцивилизационных и межрелигиозных отношений подвигают Межрелигиозный совет России вновь заявить о своем видении принципов бесконфликтного сосуществования последователей различных религий.

Мы осознаем, что в мире с высокой степенью взаимозависимости неосторожные высказывания или непродуманные действия, касающиеся религиозной жизни, могут очень легко спровоцировать конфликты на межрелигиозной и межнациональной почве. Поэтому важнейшей задачей общения между представителями разных религий должно быть следование правилам уважения религиозных убеждений друг друга. Межрелигиозный совет России не призывает верующих отказываться от того, что составляет сущность их веры, ради видимости благожелательного и политкорректного диалога. Нужно открыто и честно говорить друг другу о своих религиозных особенностях, различиях во взглядах на общественные проблемы, подходах к миссионерской деятельности.

В России сложилась уникальная модель межрелигиозных отношений, позволяющая строить мирную общественную жизнь и адекватно разрешать возникающие проблемы. Но надо помнить, что это общее достояние необходимо трепетно оберегать и постоянно трудиться над его развитием. Иначе мы его потеряем. Поэтому представители традиционных религий России должны нести ответственность за свои слова и понимать, насколько деликатной и хрупкой является межрелигиозная сфера, насколько продуманными должны быть их заявления.

Нас также беспокоит, что все чаще в современном мире со ссылкой на свободу слова и творчества в сфере культуры, образования и СМИ появляются и находят поддержку некоторых политических кругов материалы и произведения, которые намеренно создают негативный образ той или иной религии, искажают нормы ее вероучения, оскорбляют чувства верующих. Если не положить конец подобной практике, то это приведет к радикализации религиозных общин и создаст неприемлемые условия для совместного проживания людей разных убеждений и вер. (На материалах портала [Патриархия.ру](http://patriarhia.ru)

<http://interreligious.ru/dokumenty/o-kulture-mezhreligioznyh-otnosheniy/>

#### **Занятие 5 Мир другого.**

Упражнение 1 «Мой враг – мой друг».

Данное упражнение является реализацией одной из ведущих заповедей христианства: «Полюби врага своего». Ведущий: «Представьте своего обидчика. Возьмите лист бумаги и постарайтесь описать его внешний вид. Старайтесь фиксировать прежде всего симпатичные

детали его внешности. Прочитайте то, что написали. Если вы соскользнули на описание отрицательных внешних данных этого человека, вычеркните их. На другой стороне листка опишите ситуацию вашего взаимодействия с этим человеком, опять же опираясь на позитивные моменты в его поведении». Рефлексия. Испытывали сложность в описании позитивных моментов обидчика? Что-то изменилось к лучшему в вашем отношении к этому человеку?

Игра «Цветик-семицветик»

Для этой игры понадобится цветик-семицветик с лепестками. Каждый ребенок, сорвав лепесток, высказывает свои добрые пожелания в адрес детей других социальных, этнических, культурных групп.

Упражнение 2 «Разноцветный мир-2»

Ведущий говорит детям о том, что нужно придумать свой разноцветный мир – взять большой лист, разделить на части и нарисовать разные страны. Ведущий, опрашивая детей, выясняет, чем отличаются страны и люди, нарисованные ими, и что у них общее. Рефлексия. Чего между людьми больше – отличий или сходства?

Прощание: До свидания.

**Занятие 6 Я принимаю «других».**

Упражнение 1 «История про Халифа Омара»

Джаблах ибн аль-Айхам, последний арабийский царь из династии Аль-Гаса Сенех, объявил свою приверженность исламу в период правления халифа Омара ибн аль-Хаттаба, прозванного Справедливым. Царь Джаблах отправился в Медину (священный город ислама, куда мусульмане совершают паломничество), сопровождаемый роскошной процессией. На голове у него была корона, украшенная драгоценными камнями и жемчугом, шею его лошадей обвивали золотые цепи. Когда он находился в Аль-Каабе, какой-то человек наступил на полу его одежды. Джаблах рассердился и ударил его кулаком. Человек был бедным и слабым, и он пожаловался халифу Омару. Халиф Омар спросил у Джаблаха, действительно ли он ударил бедняка. Джаблах ответил что это правда.

— Что ж, – сказал халиф Омар, – тогда сейчас докажи, что уважаешь его права. — Как это возможно? – спросил изумленный Джаблах. – Я царь, а он всего лишь простолудин. — Ислам уравнивает всех людей, – ответил Омар. – Один человек может быть лучше другого, только если он лучше как мусульманин. Той же ночью Джаблах и его свита тайно выехали из Медины в Константинополь, где он прожил остаток своей жизни чужестранцем, вдали от дома и подданных (отказавшись от ислама).

Вопросы для обсуждения. Что бы вы сделали на месте Царя Джаблаха? Как бы вы поступили? Как вы считаете, должны ли мы относиться ко всем людям одинаково? Что сделал бы царь Джаблах, если бы он был терпимым человеком и принимал других?

После обсуждения разыгрывается сценка, где завершение происходит по схеме, предложенной детьми в ответе на последний вопрос.

Рефлексия. Все ли вы в своей жизни всегда принимаете «другого»?

Упражнение 2 «Подарок, который невозможно купить»

Ведущий: «Можете ли вы рассказать мне, чем в последнее время радовали вас другие люди? Что они сделали для вас приятного? Вспомните своих близких, друзей, может быть, своих одноклассников. (Ведущий записывает все эти «благородные поступки» и «добрые дела» на доске.) А теперь давайте поговорим о том, что бы вы могли сделать для других. Каким образом вы могли бы сделать приятный сюрприз своим родителям, братьям или сестрам, бабушкам или дедушкам? Каким способом вы могли бы сделать такой подарок, который нельзя купить в магазине, своим друзьям или одноклассникам? (Все ответы ведущий записывает на доске.) А теперь мы откроем мастерскую по производству купонов на подарки. Пусть каждый из вас подумает о том, что и кому он мог бы подарить из того, что нельзя нигде купить. Нарисуйте несколько купонов на подарки, которые вы потом сможете подарить своим близким, друзьям и одноклассникам. Напишите на них, что приятного вы собираетесь сделать. Каждый купон раскрасьте фломастерами или карандашами. Затем сложите каждый купон в отдельный конверт и надпишите имя того, кому вы хотите сделать приятный сюрприз». Рефлексия. Трудно



ли было придумать хорошие идеи о том, как принести радость окружающим? Почему подарки, которые нельзя купить, ценнее тех, что куплены в магазине?

### **Занятие 7**

Цель: развитие социальной восприимчивости, социального воображения, доверия, умения выслушивать другого человека, способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию.

#### **Упражнение 1 «Я люблю тебя»**

Цель: формировать уважения к себе и другим.

*Толерантность к другим возможна только при наличии толерантного отношения к себе. Сейчас каждый из вас попробует признаться в любви... самому себе. Это нелегкая задача. В этом вам поможет зеркало. Глядя на свое отражение в зеркале, вы должны сказать «Я люблю тебя...», назвать свое имя и объяснить, почему вы себя любите. Эти слова нужно произнести так, чтобы вашему признанию в любви к самому себе все поверили. Помните, что задание это достаточно сложное и требует большого уважения к себе и другим.*

а) признайтесь себе в любви, отвернувшись от остальных участников;  
б) признайтесь в любви «про себя».

– Легко ли вам было признаться в любви к самому себе?

– Что вы при этом чувствовали?

#### **Упражнение 2 «Таблица антиподов»**

Цель: развитие умения отмечать положительные и отрицательные черты.

Разделите страницу пополам и напишите положительные и отрицательные черты своей личности. Затем обсудим таблицу. Далее то же самое можно проделываем в отношении ребенка, к которому проявляется нетерпимость (при условии, если это индивидуальная беседа).

Упражнение 3 «Поиск толерантной позиции, превращение монады»  
развитие взаимодействия двух людей.

Согласно Э. Берну, существует четыре жизненные позиции по отношению к себе и другим:

Я - о'кей, ты - о'кей. Это позиция вполне здоровой личности, символизирующая достойную жизнь, позиция Героев и Принцев, Героинь и Принцесс.

Я - о'кей, ты - не о'кей. Я - Принц, а ты - Лягушка. Это позиция превосходства, надменности, нетерпимости по отношению к людям, которых человек считает недостойным себя.

Я - не о'кей, ты - о'кей. Это позиция неудачника, который потерял веру в себя, занимается самоуничижением и самоедством.

Я - не о'кей, ты - не о'кей. Это позиция безнадежности, отчаяния, потери жизненного смысла.

– Представьте себе взаимодействие двух людей в образе монады.

– Что происходит с рисунком монады, когда человек занимает ту или иную позицию в общении?

#### **Упражнение 4 «Не в своих санях».**

Релаксация: «Поделись с ближним».

Сядьте по - удобнее и закройте глаза. Сделайте три глубоких вдоха и выдоха. Представь себе, что ты находишься на чудесной игровой площадке. Оглядишься вокруг и посмотри, что делают другие ребята. Одни играют в мяч, другие в салочки. Ты слышишь, как они смеются и от всей души веселятся. Тебе тоже хочется повеселиться. Теперь ты подходишь к стоящим на краю площадки качелям. Сядь на качели и начинай раскачиваться. Почувствуй, как ты летишь вперед, потом назад. Раскачивайся сильнее! Ты поднимаешься на качелях все выше и выше. Почувствуй, как воздух развеивает твои волосы, когда ты летишь то вверх, то вниз на качелях. Ощути легкость во всем теле. Чувствуешь ли ты себя подобно птице, летящей по небу? Несясь вперед, ты можешь улыбаться и представлять себе, что достанешь сейчас пальцами ног до неба. Это у тебя хорошо получается. Проносья над землей, ты чувствуешь себя совершенно легко и радостно. Ты чувствуешь себя абсолютно свободным и счастливым. А теперь ты видишь как другой мальчик или девочка подходит к качелям и становится рядом с ними. Он смотрит на

тебя и ждет своей очереди. Ты хочешь, чтобы он радовался так же, как и ты, взлетая то вверх, то вниз на этих замечательных качелях. Ты перестаешь раскачиваться и ждешь, когда качели остановятся. Вот ты тормозишь ногами и слышишь, как шаркают по песку твои ботинки. А теперь останови качели. Тебе было так здорово качаться, что ты хочешь, чтобы и другой ребенок получил такое же удовольствие.

Ты прыгиваешь с качелей и смотришь на него, улыбаешься и говоришь: “Теперь твоя очередь. Я с радостью меняюсь с тобой местами. Это доставляет мне удовольствие”. Смотри, как этот мальчик или девочка садится на качели и начинает раскачиваться. Тебе хорошо от сознания того, что ты уже достаточно большой для того, чтобы делиться удовольствием с другими. Теперь попрощайся с качающимся на качелях ребенком и возвращайся мысленно назад в группу. Немного потянись, выпрямись, сильно выдохни и откройте глаза.

Прощание: До свидание.

### **Занятие 8**

Цель: развитие коммуникативных навыков, укрепляющих социальные связи.

Упражнение 1 «Передача информации без слов».

Цель: развитие мимики и пантомимики.

Один человек выходит из класса, а остальные договариваются о том, какую информацию они ему хотят передать. После этого, человек, который вышел, входит в комнату и вся группа жестами и мимикой начнет передавать ему условленную информацию. Его задача — отгадать сообщение.

Упражнение 2 «Найди причину возникшей ситуации».

Цель: обеспечить взгляд учеников на себя со стороны, помочь понять свои сильные и слабые стороны при общении в данной конфликтной ситуации, понять, что ему нужно изменять для успешного общения в таких конфликтных ситуациях.

Класс делится на несколько групп. Каждая группа получает карточку с определенной ситуацией. Участники каждой группы должны продумать причины возникновения указанной ситуации.

Конфликтные ситуации:

1. Катя опаздывала на первый урок несколько дней подряд.
2. Стас не выучил домашнее задание.
3. Нина прогуляла уроки.
4. Коля постоянно берет вещи своих одноклассников без разрешения.
5. Дима на глазах учителя подрался с Колей.
6. Оксана не реагирует на замечание учителя не перебивать его.
7. Женя обижается на одноклассников за то, что они не хотят с ним дружить.
8. Ира постоянно ябедничает учителю на своих одноклассников.
9. Андрей рассказал одноклассникам неправду о своем учителе.
10. Во время свободной работы Дима не делал домашнее задание и отвлекал одноклассников.
11. Настя бегала по коридору.
12. Вадим отказался вытирать с доски, несмотря на то, что был дежурным.
13. Юра сломал стул и сказал учителю, что не знает, кто это сделал.

Упражнение 3 «Продумай последствия ситуации».

Цель: использовать для решения конфликтных ситуаций социально приемлемые способы поведения: «прошу прощения», «говорю правду», «сплю», «обнимаю», «рисую».

Класс делится на несколько групп. Каждая группа получает карточку с определенной ситуацией. Участники каждой группы должны развить указанную ситуацию и продумать последствия развития конфликтной ситуации. Кроме того, при анализе последствий развития заданных ситуаций школьниками, учителем делается акцент на том, как реагируют другие люди на те или иные поступки ребят, чтобы ученики поняли, почему учитель сердиться, когда ученик его перебивает, бегает по классу, не реагирует на замечания и т.д.

Релаксация: «Кулачки»

Сожмите пальцы в кулачок покрепче. Руки лежат на коленях. Сожмите их сильно, чтобы косточки побелели. Вот как напряглись руки! Сильное напряжение. Нам неприятно так сидеть! Руки устали. Расслабили руки. Отдыхаем. Кисти рук потеплели. Легко, приятно стало. Слушаем и делаем, как я спокойно! Вдох-выдох! Руки на коленях,

Кулачки сжаты, Крепко, с напряжением

Пальчики прижаты (сжать пальцы).

Пальчики сильней сжимаем – Опускаем, разжимаем.

Знайте, девочки и мальчики: Отдыхают наши пальчики.

Прощание: До свидание.

### **Занятие 9**

Цель: Понять принцип взаимозависимости как основы совместных действий. Детей приучить к совместному решению проблем и разделению труда при выполнении заданий, чтобы наглядно показать, как выигрывает каждый при решении проблем через сотрудничество.

Упражнение 1 «Эмоции».

Цель: способствовать развитию контроля над эмоциями.

Каждый ученик получает карточку с названием эмоционального состояния (радость, восхищение, агрессия, доброжелательность, безразличие, недовольство, пренебрежение) и с соответствующей интонацией произносит любое высказывание в адрес группы или отдельных участников, которые пытаются понять, какие чувства передавал партнер. В завершении упражнения проведем обсуждение в общем кругу: "Что я делаю, чтобы справиться со своими эмоциями?".

Упражнение 2 «Враг».

Цель: ознакомить с принципом уважения человеческого достоинства всех без исключения людей.

Каждому учащемуся предлагаем представить человека, неприятного в каком-либо отношении, врага. Постарайтесь составить словесный портрет данного человека, при этом необходимо фиксировать прежде всего симпатичные детали его внешности. Каждый описывает ситуацию своего взаимодействия с этим человеком, опираясь на позитивные моменты в его поведении. В связи с этим предлагаем проанализировать свое собственное поведение и выстроить стратегию и тактику позитивного поведения с этим человеком.

Упражнение 3 «Что моя вещь знает обо мне».

Цель: самораскрытие, самопознание; повышение внутригруппового доверия.

Садимся в кругу. Один из учеников берет в руки какой-то из своих предметов и от лица этого предмета рассказывает о своем хозяине. Например: «Я— Катина булавка, я знаю ее не так давно, но могу рассказать о ней...». Таким же образом рассказывают о себе все. Умение раскрыться перед другими — важнейшее личностное качество, способствующее установлению близких отношений с людьми. Если человек предпочитает не рассказывать о своих переживаниях и надеждах, промахах и неудачах, это создает у других впечатление его благополучия и успешности, но платой за это становится невозможность построения искренних отношений, неумение попросить о помощи.

Релаксация «Воздушный шарик».

Все играющие сидят в кругу. Представьте себе, что сейчас мы с вами будем надувать шарики. Вдохните воздух, поднесите воображаемый шарик к губам и, раздувая щеки, медленно, через приоткрытые губы надувайте его. Следите глазами за тем, как ваш шарик становится все больше, как увеличиваются, растут узоры на нем. Представили? Дуйте осторожно, чтобы шарик не лопнул.

Прощание: До свидание.

### **Занятие 10**

Цель: Закрепить определение термина «толерантность», углубить понимание его значения. Отработать умение видеть межиндивидуальные различия и показать, что такое толерантное отношение к различиям. Сформировать представление о толерантном поведении в условиях конфликта интересов.

### Упражнение 1 «Отличия»

Цель: углубить способность видеть межличностные различия. Показать, что часто наше отношение к различиям стереотипно, что можно относиться к различиям многими разными способами, каждый раз определяя свое отношение к конкретному человеку.

Сейчас мы выполним такое упражнение. Я посмотрю на своего соседа (соседку) справа и скажу, чем мы с ним (с ней), по моему мнению, отличаемся друг от друга. Здесь я могу назвать как внешние, так и внутренние отличия. Затем я скажу, что я чувствую по этому поводу, как к этому отношусь. Когда я окончу, мой сосед скажет, чем он отличается от его соседа справа, и так далее, пока все не скажут».

Даже внутри этой группы мы выявили столько различий и столько разных чувств по поводу различий - и неприятных, и приятных, и нейтральных. А ведь бывает так, что в обществе к некоторым различиям принято относиться стереотипно, одинаково: если мы разных национальностей, значит, ты хуже, если мы разных религий, значит, ты хуже, если ты богаче, значит, ты хуже. Всегда помните: как относиться к различиям, это только ваше дело, и никому не позволяйте навязывать вам стереотипное отношение». Либо по завершении ведущий называет группы людей, к которым принято относиться неприязненно, нетерпимо, и задает те же вопросы:

- Чем вы различаетесь?
- Как ты относишься к этим различиям?

### Упражнение 2 «Хрустальные люди».

Цель: показать, как простое непонимание поведения другого может вызвать агрессию и другие неконструктивные формы поведения.

Группа разбивается на три команды, одна ставит стулья в круг и остается в классе, другая выходит из класса, третья занимает наблюдательскую позицию (стулья поодаль, полукругом).

Ваша задача - чтобы люди, сидящие в классе в кругу, встали и пошли. У вас будет 3 попытки по 2 минуты, между попытками - время на обсуждение. Сейчас у вас есть 4-5 минут на то, чтобы договориться, как вы будете это делать».

Инструкция сидящим в кругу: «Вы - хрустальные люди. Вы встанете и пойдете, если считаете это достаточно легким и безопасным для себя. У вас есть 3-4 минуты на то, чтобы о чем-либо договориться, будете ли вы следовать каким-то общим правилам поведения и каким. Когда время пройдет, в класс зайдет другая команда и, возможно, они попытаются что-либо сделать. У них будет для этого 3 попытки по 2 минуты».

Инструкция наблюдателям: «Наблюдайте за тем, что здесь будет происходить, и постарайтесь подыскать максимальное количество примеров из реальной жизни, па которые бы это было чем-то похоже».

Представители команд, озвучьте, пожалуйста, инструкции, выданные командам.

- Какие чувства испытывали команды по отношению друг к другу в процессе игры?
- Какие решения приняли команды самостоятельно, помимо инструкции?
- Что команда сидящих думала о намерениях пришедших в процессе игры? А наоборот?
- Если команды действовали агрессивно, в чем причина агрессивных действий?
- Какой образ действий мог бы быть более конструктивным (у той и другой команды)?
- Вопрос к наблюдателям. На что было похоже происходившее здесь?

Обычно группа сообща находит несколько примеров из жизни, для которых эта игра является моделью - случаи, когда стороны, требуя чего-то друг от друга, не желают друг друга понять.

Релаксация: «Волшебный сон».

Все дети засыпают “волшебным сном”, когда каждому может “присниться” то, что он захочет. Во время “сна” используется спокойная музыка. После “пробуждения” дети рассказывают и показывают то, что им приснилось.

Прощание: До свидание.

### **Занятие 11**

Цель: закрепление полученных навыков в ходе предыдущих занятий, осознание многообразия мира и проявлений личности в этом мире, достижение гармонии между «Я» каждого ученика и «Мы», под которым подразумеваем школьное братство, причастность ко всем россиянам и людям.

Упражнение 1 «Мы любим».

Цель: обеспечить успешное взаимодействие в коллективе.

Я бросаю мячик, каждый заканчивает предложение, начинающееся со слов «Я люблю...». Затем вспомните все названные варианты и повторите их со словами «мы любим»: «Мы любим играть! Мы любим смотреть телевизор, ...читать, ...гладить собаку» и т.п.

Упражнение 2 «Нужно ли уметь дружить?».

Цель: показать насколько важна дружба.

Работа со сказкой. Про маленькую Бабу Ягу (*А. Завалишина*)

И одном лесу жило необыкновенное семейство: Баба Яга — мама, Баба Яга — тетка и Баба Яга — девочка. Они занимались колдовством и черной магией. Но вот решили мама и тетка отдать маленькую — ее в миру звали Матильдой — в школу, авось пригодится. Для этого пришлось им переехать из леса в город. Правда, поселились они на самой его окраине, и недалеко от домика был лес. Школа, в которой начала учиться маленькая Баба Яга, была самой обыкновенной современной школой. И дети там учились обыкновенные. Первый день в школе для Матильды оказался настоящим кошмаром. Как только она вошла в класс, все девчонки так и заверещали.

— Ну и прикид! — сказала первая модница в классе, Анжела. — Это же настоящие лохмотья!

— А волосы! Похоже, она месяца три не мылась и не причесывалась!

— Она к тому же и босая!

— А на плече, смотрите, ворона сидит!

Кое-как бедняжка просидела до конца уроков и в слезах прибежала домой. Она набросилась на маму с теткой:

— А вы-то мне говорили, что я красивая, что я талантливая! А в школе меня обозвали уродиной! А еще чучелом! Они сказали, что я не должна учиться с ними в одном классе. Все меня невзлюбили! — И слезы у Матильды полились рекой. Взрослые ведьмы принялись успокаивать маленькую Бабу Ягу.

— Не плачь ты! — говорили они в один голос. — Ты колдунья и можешь сделать с обидчиками все, что захочешь. Преврати их всех в жаб! Угости их лягушачьим отваром пусть себе квакают! Прекрати плакать и помни, что ты самая умная и красивая ведьмочка на свете!

С тех пор на одноклассников Матильды несчастья так посыпались. У отличниц в дневниках появились двойки мальчишек брюки укоротились на пятнадцать сантиметров. У модницы Анжелы за неделю сломались четыре каблука, семь расчесок. Из всех портфелей выскакивали лягушки. Все догадывались, чьих это рук дело, и продолжали смеяться над Матильдой и еще больше не любили ее. Да и самой Матильде от ее проделок легче не становилось. В итоге эта необычная девочка сделалась посмешищем всей школы. Однажды весной школьники отправились в лес на пикник. Матильду взяли с собой только затем, чтобы не скучать, мол, будет над кем посмеяться! Матильда понимала это, но все-таки пошла вместе со всеми: ведь она так любила лес! А еще ее не покидала надежда, что рано или поздно ее отношения с одноклассниками наладятся. Пока шли по лесу, ребята постоянно осмеивали Матильду. — Смотрите-ка, она с березой разговаривает! Вот умора! А вот какие-то сорняки в букетик собирает! Ха-ха-ха!

А Матильда добродушно объясняла: это, мол, не сорняки, а лечебные травы. Эта от астмы, эта — от простуды, а эта — для заживления ран, И дети прислушивались к ней, поддразнивая все реже. Им становилось интересно в лесу, и они понимали, что это заслуга Матильды. Вдруг у тропинки дети увидели большой куст с красными ягодками. Мишка,

первый красавчик в классе, тут же подбежал к нему и сунул ягоду в рот. И тут все услышали крик Матильды: - Стой! Нельзя! Они ядовитые! Все отошли от куста и молча пошли дальше. Но впереди их поджидала новая опасность. Анжела подняла с земли изогнутую веточку, но веточка оказалась змеей. Не Очень большой, но настоящей ядовитой змеей. Анжела вскрикнула и вмиг стала белой как мел. Все обернулись к Матильде. Она пожала плечами:

— Я не в силах спасти ее. Все, что я могу сделать, — это приостановить действие яда. Быстро насобирав каких-то травинков, она склонилась над ранкой. Весь обратный путь Анжела не приходила в сознание. Через два часа добрались до больницы, где девочку удалось спасти. Доктора говорили, что это произошло каким-то чудом, неизвестным медицине, поскольку девочка должна была умереть еще час назад. Но все одноклассники знали, что это за чудо. Матильду стали уважать, ее поступком в лесу все восхищались. Ее перестали дразнить колдуньей, но зато она стала известной целительницей, к которой приходили многие жители города со своими хворями. И недоверчивые к людям взрослые ведьмы — мама и тетка Матильды — стали понимать, что уважения и внимания можно добиться хорошими делами, а не злыми проделками. Они помогли Матильде во всех ее заботах. А тетушка принялась особо следить за тем, чтобы Матильда всегда была чистенькой и опрятной. Анжела подарила ей модные платья, а местный парикмахер сделал ей красивую стрижку. Впервые в истории в домике, где живут три Бабы Яги, появились гости. Это было в день рождения Матильды, которая стала общей любимицей

Упражнение 3 «Карусель».

Цель: закрепить созданную благоприятную атмосферу в группе, сформировав положительное отношение друг к другу, понимание состояние другого.

Ребята, очень часто мы слышим, как важно уметь вовремя говорить хорошие слова друг другу. Если этого не происходит мы начинаем страдать от того, что близкие нам люди не поощряют нас в процессе общения, не говорят нам добрых слов. Это правильно, но при этом часто забывается о том, что не менее важно умение отвечать на эти добрые слова. В процессе нашего занятия мы можем поучиться и тому, и другому.

Группа делится на две команды. Одна команда образует маленький круг (спиной друг к другу). Вторая команда делает большой круг, причем каждый из участников большого круга стоит лицом к участнику первой команды. Каждый, кто стоит во внешнем кругу, должен сказать что-то хорошее тому человеку, который находится напротив него. Те, кто стоят во внутреннем кругу, должны суметь поблагодарить своего партнера за добрые слова. Внутренний круг остается на месте, а участники внешнего делают шаг в сторону — оказываются лицом к лицу с другим членом внутреннего круга. И снова — добрые слова с той и с другой стороны. И так до тех пор, пока вы не обойдете весь круг и не окажитесь напротив того, с кого начали. После прохождения круга ребята из внешнего и внутреннего кругов могут поменяться местами и начать все сначала.

Говорим только хорошее.

– Что приятнее получать комплименты или отвечать на них?

– А что оказалось сложнее — придумывать комплименты или отвечать на них?

Релаксация: «Загораем».

Представьте себе, что ноги загорают на солнышке (вытянуть ноги вперед, сидя на стуле). Поднимаем ноги, держим: ноги напряжены. Ребенку можно самому потрогать какими стали мышцы. Опустили ноги, они устали, а теперь отдыхают, расслабляются. Как хорошо приятно стало. Вдох – выдох”.

Мы прекрасно загораем!

Выше ноги поднимаем!

Держим... держим...напрягаем,

Загораем! Опускаем (ноги опустить на пол)

Ноги не напряжены, а расслаблены.

Прощание: До свидание.

## Результаты и анализ результатов исследования после проведения эксперимента

Таблица 11

Распределение показателей когнитивного компонента в ЭГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	ЭГ пред-тест										ЭГ пост-тест									
	ТН		НоПИ		НПИ		МПИ		СПИ		ТН		НоПИ		НПИ		МПИ		СПИ	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	2	10	4	20	2	10	1	5	1	5	5	25	2	10	1	5	4	20	5	25
С	10	50	14	70	13	65	12	60	11	55	13	65	15	75	13	65	13	65	13	65
Н	8	40	2	10	5	25	7	35	8	40	2	10	3	15	6	30	3	15	2	10

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень, ЭГ – экспериментальная группа, ТН – толерантность к неопределенности, НоПИ – неопределенная профессиональная идентичность, НПИ – навязанная профессиональная идентичность, МПИ – мораторий профессиональной идентичности, СПИ – сформированная профессиональная идентичность.

Таблица 12

Распределение показателей когнитивного компонента в КГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	КГ пред-тест										КГ пост-тест									
	ТН		НоПИ		НПИ		МПИ		СПИ		ТН		НоПИ		НПИ		МПИ		СПИ	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	3	15	3	15	3	15	3	15	2	10	3	15	3	15	3	15	3	15	2	10
С	10	50	10	50	11	55	12	60	11	55	12	60	10	50	11	55	14	70	11	55
Н	7	35	7	35	6	30	5	25	7	35	5	25	7	35	6	30	3	15	6	30

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень, КГ – контрольная группа, ТН – толерантность к неопределенности, НоПИ – неопределенная профессиональная идентичность, НПИ – навязанная профессиональная идентичность, МПИ – мораторий профессиональной идентичности, СПИ – сформированная профессиональная идентичность.

Таблица 13

Распределение показателей мотивационного компонента в ЭГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	ЭГ пред-тест								ЭГ пост-тест							
	ЛГП		С		Н		О		ЛГП		С		Н		О	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	3	15	3	15	2	10	3	15	5	25	6	30	5	25	5	25
С	12	60	11	55	13	65	14	70	13	65	12	60	12	60	13	65
Н	5	25	6	30	5	25	3	15	2	10	2	10	3	15	2	10

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень, ЭГ – экспериментальная группа, ЛГП – личностная готовность к переменам, С – страстность, Н – находчивость, О – оптимизм.

Таблица 14

Распределение показателей мотивационного компонента в ЭГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	ЭГ пред-тест								ЭГ пост-тест							
	СП		А		У		ТД		СП		А		У		ТД	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	3	15	3	15	4	20	2	10	6	30	5	25	7	35	5	25
С	12	60	12	60	10	50	13	65	12	60	12	60	12	60	12	60
Н	5	25	5	25	6	30	5	25	2	10	3	15	3	15	3	15

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень,  
ЭГ – экспериментальная группа, СП – смелость, предприимчивость, А – адаптивность,  
У – уверенность, ТД – толерантность к двусмысленности.

Таблица 15

Распределение показателей мотивационного компонента в КГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	КГ пред-тест								КГ пост-тест							
	ЛГП		С		Н		О		ЛГП		С		Н		О	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	4	20	3	15	3	15	4	20	4	20	4	20	4	20	4	20
С	10	50	12	60	13	65	13	65	11	55	13	65	13	65	13	65
Н	6	30	5	25	4	20	3	15	5	25	3	15	3	15	3	15

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень,  
КГ – контрольная группа, ЛГП – личностная готовность к переменам,  
С – страстность, Н – находчивость, О – оптимизм.

Таблица 16

Распределение показателей мотивационного компонента в КГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	КГ пред-тест								КГ пост-тест							
	СП		А		У		ТД		СП		А		У		ТД	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	4	20	3	15	4	20	4	20	3	15	3	15	4	20	4	20
С	10	50	13	65	13	65	10	50	14	70	13	65	13	65	11	55
Н	6	30	4	20	3	15	6	30	3	15	4	20	3	15	5	25

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень,  
КГ – контрольная группа, СП – смелость, предприимчивость, А – адаптивность,  
У – уверенность, ТД – толерантность к двусмысленности.



Таблица 17

Распределение показателей поведенческого компонента в ЭГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	ЭГ пред-тест								ЭГ пост-тест							
	К		Д		СК		ПСП		К		Д		СК		ПСП	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	2	10	3	15	3	15	2	10	3	15	4	20	4	20	4	20
С	13	65	11	55	12	60	15	75	13	65	13	65	13	65	14	70
Н	5	25	6	30	5	25	3	15	4	20	3	15	3	15	2	10

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень,  
ЭГ – экспериментальная группа, К – конфронтация, Д – дистанцирование,  
СК – самоконтроль, ПСП – поиск социальной поддержки.

Таблица 18

Распределение показателей поведенческого компонента в ЭГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	ЭГ пред-тест								ЭГ пост-тест							
	ПО		БИ		ПРП		ПП		ПО		БИ		ПРП		ПП	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	3	15	5	25	4	20	3	15	5	25	3	15	6	30	4	20
С	11	55	11	55	11	55	12	60	12	60	13	65	11	55	14	70
Н	6	30	4	20	5	25	5	25	3	15	6	30	3	15	2	10

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень,  
ЭГ – экспериментальная группа, ПО – принятие ответственности, БИ – бегство-избегание,  
ПРП – планирование решения проблемы, ПП – положительная переоценка.

Таблица 19

Распределение показателей поведенческого компонента в КГ на этапах пред-теста и пост-теста  
(N = 20)

Шкалы Уровни	КГ пред-тест								КГ пост-тест							
	К		Д		СК		ПСП		К		Д		СК		ПСП	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	2	10	4	20	5	25	4	20	2	10	3	15	3	15	4	20
С	14	70	13	65	11	55	11	55	14	70	13	65	13	65	13	65
Н	4	20	3	15	4	20	5	25	4	20	4	20	4	20	3	15

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень,  
КГ – контрольная группа, К – конфронтация, Д – дистанцирование, СК – самоконтроль,  
ПСП – поиск социальной поддержки.

Таблица 20

Распределение показателей поведенческого компонента в КГ на этапах пред-теста и пост-теста

Шкалы Уровни	КГ пред-тест								КГ пост-тест							
	ПО		БИ		ПРП		ПП		ПО		БИ		ПРП		ПП	
	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%	Ч	%
В	4	20	2	10	2	10	2	10	3	15	3	15	2	10	2	10
С	13	65	15	75	13	65	14	70	14	70	14	70	13	65	13	65
Н	3	15	3	15	5	25	4	20	3	15	3	15	5	25	5	25

Примечание: В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень,  
КГ – контрольная группа, ПО – принятие ответственности, БИ – бегство-избегание, ПРП –  
планирование решения проблемы, ПП – положительная переоценка.