МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра психологии развития и дифференциальной психологии
Направление: 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология и социальная педагогика»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Работу выполнила:
студентка группы ЗУвБ-44.03.02.02-41
_____ И.А. Плахотник

Научный руководитель:
профессор, доктор психологических наук
_____ А.А.Баранов

Заведующий кафедрой,
доктор психологических наук,
профессор А.А. Баранов
_____
(решение о допуске)

Подпись_____

«___»_____ 20__г

Ижевск – 2026 г.

ВКР УдГУ

Содержание

Введение…….. 3
ГЛАВА I. Теоретические основы взаимосвязи агрессивности и креативности у студентов среднего профессионального образования……...13
1.1. Феномен агрессии и агрессивности в психологической науке: основные подходы и теории……..13
1.2. Психологические детерминанты и факторы проявления агрессивности в юношеском возрасте (на примере студентов СПО)……...16
1.3. Креативность как психологический конструкт: подходы и модели..……...21
1.4. Особенности развития и проявления креативности у студентов среднего профессионального образования…….25
Выводы по Главе I…….30
ГЛАВА II. Организация и методы эмпирического исследования агрессивности и креативности у студентов СПО……33
2.1. Программа и этапы эмпирического исследования (цель, задачи, гипотезы, характеристика выборки)……..33
2.2. Психодиагностический инструментарий исследования агрессивности и креативности……..36
2.3. Методы математико-статистической обработки и анализа данных…….41
ГЛАВА III. Анализ и интерпретация результатов исследовования взаимосвязи агрессивности и креативности у студентов СПО……...44
3.1. Анализ уровня и особенностей проявления агрессивности у студентов СПО…….44
3.2. Анализ уровня и особенностей развития креативности у студентов СПО...48
3.3. Исследование взаимосвязи и влияния показателей агрессивности и креативности в студенческой выборке……....…...52
Выводы по Главе III …….57
Заключение…… 59
Список использованной литературы…….. 64

ВКР УлГУ

Введение

Актуальность темы исследования. В современном обществе все больше обращается внимание на психологическое состояние и эмоциональное благополучие молодежи, обучающейся в учебных заведениях среднего профессионального образования. Агрессивное поведение у студентов в возрасте 15-19 лет становится все более распространенным явлением, что может негативно отразиться на качестве их обучения, а также на их социальной адаптации. Период обучения в системе среднего профессионального образования (СПО) совпадает с важнейшим этапом личностного становления – юношеским возрастом, для которого характерны эмоциональная нестабильность, поиск идентичности и высокая восприимчивость к внешним влияниям.

Вместе с тем, креативность является важным компонентом успешности и развития личности, особенно в современном информационном обществе. Способность к творческому мышлению, генерации новых идей и нестандартному решению проблем рассматривается сегодня как ключевая компетенция, обеспечивающая конкурентоспособность будущего специалиста на рынке труда. Поэтому изучение взаимосвязи между агрессивностью и креативностью у студентов среднего профессионального образования является актуальной исследовательской задачей. Важно выяснить, какие факторы влияют на проявление агрессивности и креативности у студентов данной возрастной группы, и какие меры могут быть предприняты для поддержки их психологического благополучия.

Таким образом, актуальность данного исследования определяется наличием ряда **противоречий**:

– **в социальном плане**: между потребностью общества в снижении деструктивных форм поведения (агрессии) среди молодежи и одновременным запросом на формирование творческих, инициативных личностей, способных к

ВКР УдГУ

инновациям, при недостаточном понимании того, как эти явления связаны между собой в реальной образовательной среде;

– **в теоретическом плане**: между наличием обширных теоретических исследований феноменов агрессивности и креативности по отдельности и недостаточной разработанностью вопроса об их взаимосвязи и взаимовлиянии именно в возрастной группе студентов СПО (15-19 лет), имеющей свою специфику;

– **в практическом (прикладном) плане**: между необходимостью психолого-педагогического сопровождения студентов СПО и отсутствием конкретных, научно обоснованных рекомендаций по коррекции агрессивного поведения с одновременным развитием креативного потенциала, основанных на данных об их взаимосвязи.

Степень разработанности проблемы. В психологической науке накоплен значительный объем знаний по проблемам агрессивности (исследования А. Басса, А. Дарки, Р. Бэрона, Д. Ричардсона, а также отечественных авторов: Л.М. Семенюк, И.А. Фурманова, Т.Г. Румянцевой). Столь же глубоко проработана тема креативности (работы Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, С. Медника, в отечественной психологии – Д.Б. Богоявленской, Я.А. Пономарева, В.Н. Дружинина). Однако, исследования, рассматривающие эти феномены в их диалектической связи, немногочисленны и зачастую противоречивы. В частности, недостаточно изучены особенности этой взаимосвязи в специфической социальной ситуации развития студентов СПО, сочетающих обучение с началом профессиональной социализации.

Этот анализ обуславливает актуальность следующей **научной проблемы**: какова структура взаимосвязи между агрессивностью и креативностью у студентов среднего профессионального образования в возрасте 15-19 лет, и существует ли влияние этих характеристик друг на друга.

Объект исследования: личностная сфера студентов среднего профессионального образования.

ВКР УлГУ

Предмет исследования: взаимосвязь агрессивности и креативности у студентов среднего профессионального образования.

Цель исследования: выявить характер взаимосвязи и определить особенности влияния агрессивности и креативности у студентов среднего профессионального образования.

Гипотеза исследования: Предполагается, что между агрессивностью и креативностью у студентов СПО существует сложная, нелинейная взаимосвязь: отдельные компоненты агрессивности (вербальная, косвенная) могут быть положительно связаны с определенными показателями креативности (беглость, оригинальность), в то время как другие формы (физическая агрессия, враждебность) будут демонстрировать отрицательную связь.

Частные гипотезы исследования:

1. Существует статистически значимая взаимосвязь между уровнем агрессивности и уровнем креативности студентов СПО.

2. Высокий уровень отдельных форм агрессивности (например, вербальной) может сочетаться с высокими показателями креативности.

3. Высокий уровень креативности (особенно показателей оригинальности и разработанности) может выступать фактором, снижающим проявления деструктивных форм агрессии, выполняя компенсаторную функцию.

4. Существуют половозрастные различия в структуре взаимосвязей агрессивности и креативности у студентов 15-19 лет.

Для достижения поставленной цели и подтверждения выдвинутой гипотезы определены следующие **задачи.**

Теоретические:

1. Провести анализ основных психологических подходов к пониманию феноменов агрессии, агрессивности и креативности.

2. Выявить причины проявления агрессивности и особенности развития креативности у студентов СПО в возрасте 15-19 лет.

Эмпирические:

ВКР УлГУ

1. Определить уровень и специфику проявления различных форм агрессивности у студентов СПО.

2. Определить уровень и особенности развития вербальной и образной креативности у студентов СПО.

3. Выявить характер корреляционных связей между показателями агрессивности и креативности в исследуемой выборке.

4. Составить и описать обобщённый психологический портрет студента среднего профессионального образования по параметрам агрессивности и креативности, выделив характерные для данной возрастной и социальной группы тенденции, а также провести сравнительный анализ показателей в возрастных подгруппах (15–16 лет и 17–19 лет).

5. Выявить характер корреляционных связей между различными формами агрессивности и показателями креативности в исследуемой выборке, а также проверить гипотезу о возможном влиянии уровня креативности (в частности, оригинальности) на выраженность агрессивных и враждебных реакций.

Исследовательские:

1. Разработать и апробировать программу эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи агрессивности и креативности.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- психологические теории агрессии и агрессивности (А. Басс, А. Дарки, Р. Бэрон, Д. Ричардсон);

- концепции креативности как творческой способности (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс);

- положения отечественной психологии о развитии личности в юношеском возрасте (Л.С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн);

- системныйпринцип изучения индивидуальных свойств личности (Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин).

Для реализации поставленных задач применялся следующий комплекс методов:

ВКР УлГУ

1. Теоретические методы: анализ, синтез, обобщение научной литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические методы: психодиагностическое тестирование.

3. Методы математико-статистической обработки данных: описательная статистика, сравнительный анализ (U-критерий Манна-Уитни), корреляционный анализ (r-критерий Пирсона или r-Spearman). Обработка данных производилась с помощью пакета программ SPSS Statistics.

Диагностический комплекс исследования состоял из следующих методик:

1. Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки (Buss-Durkee Hostility Inventory) в адаптации А.К. Осницкого — для диагностики различных форм агрессивных и враждебных реакций (физическая, вербальная, косвенная агрессия, негативизм, раздражение, подозрительность, обида, чувство вины).

2. Тест креативности Е.П. Торренса (Torrance Tests of Creative Thinking) — для диагностики уровня творческого мышления (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность).

Этапы исследования:

Первый этап (апрель 2023 г. – декабрь 2024 г.) — теоретико-поисковый и диагностический. На данном этапе, в ходе учебной (ознакомительной) и производственной (диагностической) практик, был выполнен аналитический обзор научной литературы по проблеме агрессивности и креативности в юношеском возрасте. Это позволило заложить методологический фундамент работы, определить цель, выдвинуть гипотезу и поставить исследовательские задачи. В рамках производственной диагностической практики (14.10.2024 – 08.12.2024) был осуществлен основной сбор эмпирических данных: проведено психодиагностическое тестирование студентов с использованием опросника Басса-Дарки и теста креативности Торренса.

Второй этап (февраль 2025 г. – декабрь 2025 г.) — аналитический и консультативный. На данном этапе, в период производственной (консультативной) практики (24.02.2025 – 20.04.2025) и в ходе последующей

ВКР УлГУ

работы, проводилась первичная обработка полученных данных, их систематизация и подготовка к статистическому анализу. Осуществлялась апробация предварительных результатов исследования. В рамках производственной практики (НИР) (17.11.2025 – 28.12.2025) был завершен основной этап математико-статистической обработки данных, проведен корреляционный и сравнительный анализ.

Третий этап (январь 2026 г. – март 2026 г.) — интерпретационно-обобщающий и оформительский. Проведен итоговый анализ и обобщение всех полученных результатов, сформулированы выводы, разработаны практические рекомендации. Осуществлено литературное оформление текста выпускной квалификационной работы, подготовлены приложения и автореферат (доклад) для защиты.

Описание выборки исследования: Эмпирической базой исследования выступило Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Ижевский индустриальный техникум имени Е. Ф. Драгунова». В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения, представляющие различные учебные группы (103, 106, 107, 512, 611, 712).

Общий объем выборочной совокупности составил 103 человека.

Распределение по полу представлено следующим образом:

- Юноши: 67 человек (65% от общей выборки).
- Девушки: 36 человека (35% от общей выборки).

Распределение по возрасту:

- 15 лет – 5 человек (4,9%)
- 16 лет – 53 человека (51,5%)
- 17 лет – 35 человек (34,0%)
- 18 лет – 8 человек (7,8%)
- 19 лет – 2 человека (1,9%)

Средний возраст респондентов составил 16,5 лет. Как видно из распределения, основную массу выборки составляют студенты в возрасте 16-17

ВКР УдГУ

лет (85,5%), что соответствует возрастным характеристикам учащихся 1-2 курсов учреждений СПО и позволяет рассматривать выборку как репрезентативную для данной социально-возрастной группы.

Научная новизнаисследования заключается в целостном и многостороннем анализе связи агрессивности и креативности у студентов среднего профессионального образования. Впервые на данной категории студентов и социальной выборке эмпирически установлены разнонаправленные связи между отдельными компонентами агрессивности и показателями творческого мышления. Выявлено, что вербальная агрессия положительно связана с беглостью и гибкостью мышления, тогда как физическая агрессия и враждебность отрицательно коррелируют с оригинальностью и разработанностью идей. Результаты вносят вклад в возрастную психологию и психологию творчества, конкретизируя роль креативности как возможного ресурса совладания с деструктивными тенденциями в юношеском возрасте, а также уточняя представления о психологических особенностях студентов системы СПО как особой социально-возрастной группы.

Теоретическая значимость исследованияопределяется обогащением и детализацией научных взглядов возрастной психологии, психологии личности и психологии творчества. Результаты работы вносят вклад в развитие системного подхода к изучению личности, эмпирически подтверждая сложный, нелинейный характер связей между эмоционально-волевой (агрессивность) и когнитивной (креативность) сферами в период ранней юности. Полученные данные уточняют теоретические модели агрессивности (А. Басс, А. Дарки) и креативности (Е.П. Торренс, Дж. Гилфорд) применительно к специфической образовательной среде среднего профессионального образования, а также способствуют формированию целостного представления о детерминантах личностного развития студентов, совмещающих обучение с началом профессиональной социализации.

Практическая значимость исследованиясостоит в том, что полученные

ВКР УдГУ

результаты имеют прикладную ценность в следующих направлениях:

Во-первых, предложенный набор диагностических средств (опросник Басса-Дарки, фигурная форма теста Торренса) готов к использованию в условиях профессиональной образовательной организации. Он даёт педагогу-психологу данные не только об уровне каждого из изучаемых свойств, но и о том, как они соотносятся друг с другом: например, сочетается ли высокая вербальная агрессия с продуктивностью мышления или, напротив, низкая оригинальность сопровождается повышенной враждебностью. Это позволяет перейти от фиксации отдельных симптомов к пониманию целостного профиля студента и адресно планировать профилактическую работу.

Во-вторых, полученные данные позволяют по-новому выстроить систему психолого-педагогической работы в колледже. Ключевой практический вывод состоит в том, что развитие креативности (в первую очередь — оригинальности мышления) может служить своеобразным «предохранителем» против прямых деструктивных форм поведения, таких как физическая агрессия или открытый негативизм. Следовательно, вместо усиления контроля и запретов целесообразнее сместить фокус на создание условий для творческой самореализации студентов. Это могут быть тренинги креативности, вовлечение в проектную и исследовательскую деятельность, мастер-классы, конкурсы, а также использование арт-терапевтических методов в работе психолога. Такие формы работы хорошо соответствуют возрастной потребности молодых людей в самовыражении, признании и поиске своего места в группе.

В-третьих, представленные в работе данные и выводы могут найти применение в учебном процессе при подготовке специалистов для системы среднего профессионального образования. Речь идёт о повышении квалификации педагогов-психологов, мастеров производственного обучения, а также кураторов учебных групп. Включение этих материалов в образовательные программы позволит лучше подготовить специалистов к решению задач, связанных с диагностикой агрессивности и развитием

ВКР УлГУ

креативности у обучающихся.

Достоверность полученных в работе результатов базируется на совокупности методологических и эмпирических условий. Теоретическая часть исследования строится на фундаментальных работах в области психологии агрессии и креативности. Эмпирическая часть проведена с применением стандартизированных, проверенных методик, которые корректно использовать в работе с подростками. Формирование выборки осуществлялось по заранее определённым критериям (возраст, статус обучающегося, добровольное согласие). Для анализа данных применялись корректные статистические критерии, не требующие нормального распределения признаков. Все расчёты выполнены в лицензионном программном пакете SPSS. Выводы работы логично следуют из полученных результатов и не противоречат данным, представленным в современных научных публикациях по схожей проблематике.

Структура и объем дипломной работы. Работа включает в себя введение, три основные главы, заключение, список использованных источников. Общий объём дипломной работы составляет **70** страницы машинописного текста. Библиографический список насчитывает **81** наименований, в том числе труды 69 отечественных и 12 зарубежных авторов. В тексте дипломной работы представлено 6 таблиц, иллюстрирующих ключевые положения исследования.

ВКР УлГУ

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЗАИМОСВЯЗИ

АГРЕССИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Феномен агрессии и агрессивности в психологической науке: основные подходы и теории

Изучение агрессии и агрессивности входит в число ключевых тем современной психологии, особенно в таких её областях, как психология личности, возрастная психология и социальная психология. Интерес к этой проблеме объясняется не только тем, что агрессивные проявления влияют на самочувствие самого человека, но и их воздействием на отношения с окружающими, на то, насколько успешно человек адаптируется в обществе и вписывается в группу. В сегодняшних условиях, когда экономическая и социальная ситуация часто меняется, а требования к личной эффективности растут, особенно важно понимать, что лежит в основе деструктивного поведения. В группу повышенного риска здесь попадают студенты учреждений среднего профессионального образования. Их личностное становление приходится на период возрастного кризиса, смены привычного окружения и начала выбора профессии, что создаёт почву для возникновения агрессивных реакций. [17; 43].

Первые научные попытки понять природу агрессии были предприняты ещё в рамках психоанализа его основателями. Так, Зигмунд Фрейд в своей теории влечений рассматривал агрессию как проявление врожденного инстинкта смерти (Танатоса), направленного либо вовне (на других), либо вовнутрь (на себя) [Фрейд, 1920, цит. по 58]. Впоследствии эта идея была развита в работах А. Адлера, который связывал агрессивные проявления со стремлением к превосходству и компенсацией чувства неполноценности, а также К. Юнга, рассматривавшего агрессию как проявление архетипических теней личности [2; 81]. Несмотря на умозрительный характер ранних

ВКР УлГУ

психоаналитических построений, именно они поставили вопрос о глубинных, инстинктивных основаниях человеческой деструктивности.

Качественно иная трактовка природы агрессии сложилась в рамках бихевиоризма и теорий социального научения. В 1961 году А. Басс предложил одно из первых операциональных определений, понимая под агрессией поведение, при котором один человек намеренно причиняет вред другому, а тот стремится избежать подобного воздействия. Позднее, совместно с А. Дарки, он разработал классификацию агрессивных реакций, включив в неё физическую, вербальную и косвенную агрессию, а также негативизм, раздражение, подозрительность, обиду и чувство вины. Эта классификация легла в основу широко известного опросника Басса-Дарки, который продолжает активно использоваться в современных психологических исследованиях [45].

Однако наиболее влиятельной в мировой научной традиции стала теория социального научения А. Бандуры. Согласно данной модели, агрессия не является врожденным импульсом, а формируется и закрепляется в процессе научения через наблюдение за моделями агрессивного поведения и подкрепление [3]. Эксперименты Бандуры с куклой «Бобо» убедительно продемонстрировали, что дети усваивают агрессивные паттерны поведения, наблюдая за действиями взрослых, причем наибольшее влияние оказывают модели, обладающие высоким статусом или получающие вознаграждение за агрессию [3; 97]. В рамках этого подхода агрессивность понимается как приобретенная личностная диспозиция, устойчивая готовность к агрессивным действиям, формирующаяся в процессе социализации.

Значимую роль в отечественной психологии сыграли работы Л.М. Семенюк, изучавшей возрастные и индивидуально-психологические особенности агрессивного поведения подростков [63]. Она рассматривает агрессивность не как изолированную черту, а как сложное личностное образование, включенное в систему отношений личности к миру, другим людям и самой себе. По мнению исследователя, агрессивное поведение в

ВКР УлГУ

подростковом и юношеском возрасте выполняет ряд функций: защитную (от реальной или мнимой угрозы), коммуникативную (привлечение внимания, установление доминирования) и компенсаторную (преодоление чувства неполноценности) [63]. Такой функциональный подход позволяет не только диагностировать уже сформировавшиеся агрессивные тенденции, но и выявлять их психологические механизмы, что имеет первостепенное значение для профилактики и коррекции.

Значительный вклад в понимание природы агрессивности внесли исследования Т.Г. Румянцевой, которая предложила различать агрессию как поведенческий акт и агрессивность как устойчивую личностную характеристику, предрасположенность к агрессивному реагированию [60]. Автор подчеркивает, что высокая агрессивность не всегда реализуется в агрессивном поведении — ее проявление зависит от ситуационных факторов, личностных норм и ценностей, а также от способности к саморегуляции. Это разведение имеет принципиальное значение для психологической диагностики и прогнозирования поведения.

Начиная с последних десятилетия прошлого века большеепризнаниеполучает интегративая точка зрения на агрессию, а именно фрустрационная теория, которая берёт начало в работах Дж. Долларда и его коллег [Доллард, 1939, цит. по 58]. Согласно исходной версии теории, агрессия всегда является следствием фрустрации, а фрустрация всегда влечет за собой агрессию. Впоследствии эта жесткая связь была смягчена: Л. Берковиц ввел понятие «эмоционального драйва» и «агрессивных сигналов» (cues), которые актуализируют агрессивную реакцию при наличии фрустрации [5]. В его модели агрессивное поведение рассматривается как результат взаимодействия ситуационных факторов (фрустрация, провокация) и индивидуальной предрасположенности (агрессивность).

В современных исследованиях агрессивности принято объединять несколько теоретических взглядов, которые дополняют друг друга. Первый из

ВКР УлГУ

них — инстинктивистский (психоанализ, этология), где основное внимание уделяется врождённым механизмам агрессивного поведения. Второй — поведенческий, представленный прежде всего теорией социального научения, которая объясняет, как агрессивные реакции усваиваются через подражание и подкрепление. Третий подход — мотивационный, или фрустрационная теория, согласно которой агрессия возникает в ответ на блокирование значимых потребностей. И наконец, личностно-ориентированный подход, где акцент сделан на устойчивых чертах личности — таких как особенности темперамента, уровень самооценки и система ценностей — и на том, как эти черты связаны со склонностью к агрессии.

Для студентов среднего профессионального образования, чье личностное развитие тесно связано с поиском идентичности, профессиональным самоопределением и нормативным кризисом юношеского возраста [17; 51], понимание механизмов агрессивности имеет особое значение. Агрессивные проявления в этом возрасте могут быть как деструктивными, нарушающими социальную адаптацию, так и конструктивными, выступая формой отстаивания личных границ и проявления инициативности. Поэтому комплексное понимание агрессивности требует синтеза различных теоретических моделей, каждая из которых вносит свой вклад в объяснение структуры, динамики и механизмов возникновения агрессивных тенденций. Такой интегративный взгляд создает необходимую основу для исследования связи агрессивности с такими личностными характеристиками, как креативность, которая может выступать либо фактором риска, либо ресурсом совладания с деструктивными импульсами.

1.2. Психологические детерминанты и факторы проявления агрессивности в юношеском возрасте (на примере студентов СПО)

Агрессивность как устойчивая личностная характеристика, описанная

ВКР УлГУ

через структурные компоненты (модель А. Басса и А. Дарки) и интерпретируемая в рамках теорий социального научения и фрустрационного подхода, не проявляется в вакууме — её формирование и реализация всегда опосредованы конкретной социальной ситуацией развития и возрастно-психологическими особенностями личности. Такой средой, безусловно, выступает образовательное пространство учреждений среднего профессионального образования, а возрастной период — юношеский возраст (15-19 лет). В отличие от более ранних возрастных этапов, где агрессивность может быть ситуативной и слабо рефлексируемой, в юношеском возрасте она приобретает качественно иные характеристики, будучи тесно связанной с процессами самосознания, профессионального самоопределения и построения идентичности [17; 51; 63]. Это формирует уникальный контекст для понимания механизмов возникновения и закрепления агрессивных тенденций у студентов СПО.

По данным последних исследований, студенты учреждений среднего профессионального образования входят в группу повышенной уязвимости с точки зрения риска агрессивного поведения. Главная причина здесь — не столько сами возрастные особенности, сколько особая социальная ситуация, в которой оказывается молодой человек. С одной стороны, он переживает типичный для его возраста кризис подросткового периода, с другой — начинает профессиональное обучение в среде, которая сильно отличается и от школы, и от университета. В результате студент СПО вынужден одновременно справляться с внутренними возрастными изменениями и приспосабливаться к новым, незнакомым требованиям со стороны учебного заведения. Именно это и ставит его в положение, заметно отличающееся от того, в котором находятся его сверстники, оставшиеся в школе.

На основе теоретических данных и результатов эмпирических исследований можно выделить три группы факторов, тесно связанных между собой. Они свойственны прежде всего юношескому возрасту и обучению в

ВКР УдГУ

системе СПО. В совокупности эти факторы создают повышенную нагрузку на личность, что в итоге провоцирует возникновение и закрепление агрессивных способов поведения.

Во-первых, ключевую роль играют возрастно-психологические факторы, обусловленные спецификой развития личности в период 15-19 лет. Юношеский возраст традиционно рассматривается в психологии как сензитивный период для становления самосознания, мировоззрения и ценностно-смысловой сферы [17; 81]. Однако этот процесс сопряжён с рядом внутренних противоречий. Стремление к автономии и самостоятельности сталкивается с сохраняющейся зависимостью от родителей и образовательного учреждения. Потребность в признании и самоутверждении может реализовываться через асоциальные формы поведения, особенно при отсутствии конструктивных каналов самореализации. По мнению Д.И. Фельдштейна, именно в этом возрасте происходит активное освоение социального пространства, а неудачи в этом процессе могут провоцировать фрустрацию и, как следствие, агрессивные реакции [81]. Кроме того, незавершённость формирования механизмов эмоционально-волевой регуляции, характерная для данного возраста, затрудняет контроль над импульсивными проявлениями, включая агрессивные вспышки [26].

Во-вторых, существенное влияние оказывают социально-психологические факторы, связанные с особенностями образовательной среды СПО и ближайшего окружения студентов. Студенты, поступающие в колледжи и техникумы после 9 класса, часто переживают нормативный кризис перехода из привычной школьной среды в новую, менее регламентированную, но одновременно более требовательную в плане профессиональной подготовки [33; 43]. Смена референтной группы, необходимость выстраивать отношения с новыми одногруппниками и педагогами, адаптироваться к иным формам контроля и оценки — всё это создаёт высокую стрессогенную нагрузку. Л.М. Семенюк в своих исследованиях подчёркивает, что именно в переходные,

ВКР УлГУ

кризисные периоды развития наблюдается пик агрессивных проявлений, выступающих формой совладания с трудностями социальной адаптации [63]. Важнейшую роль играет и ближайшее социальное окружение: семья, друзья, значимые взрослые. Дефицит эмоциональной поддержки, авторитарный или гипопротективный стиль воспитания, наличие агрессивных моделей поведения в референтной группе — всё это, согласно теории социального научения А. Бандуры, способствует закреплению агрессивных паттернов как приемлемых и эффективных способов достижения целей [3; 97].

В-третьих, уникальны и специфические факторы, связанные с самой системой среднего профессионального образования. Обучение в СПО, в отличие от общего образования, изначально ориентировано на подготовку к конкретной трудовой деятельности. Это предполагает не только усвоение теоретических знаний, но и прохождение производственной практики, погружение в профессиональную среду. Для многих студентов это сопряжено с ранним столкновением с реалиями рынка труда, жесткой конкуренцией, необходимостью соответствовать требованиям работодателей. Такая ситуация может провоцировать тревогу, неуверенность в своих силах и, как защитная реакция, — агрессивность по отношению к более успешным сверстникам или представителям профессионального сообщества [43]. Кроме того, контингент обучающихся в СПО часто является неоднородным: здесь могут учиться как мотивированные на получение профессии студенты, так и те, кто не смог продолжить обучение в школе или поступить в вуз, что создаёт дополнительную социальную напряженность внутри учебных групп.

Совместное действие перечисленных факторов порождает устойчивое рассогласование между потребностями формирующейся личности и возможностью их удовлетворения социально одобряемыми способами. Подобное состояние описывается во фрустрационной теории агрессии. [5; 58]. Именно в этом контексте обретают специфическое содержание отдельные формы агрессивности по классификации А. Басса и А. Дарки [7; 8; 45]:

ВКР УлГУ

- физическая агрессия (использование физической силы против другого лица) может выступать способом утверждения доминантного положения в группе, особенно у юношей, для которых телесная сила традиционно является маркером маскулинности;

- вербальная агрессия (выражение негативных чувств через словесные формы) становится наиболее доступным способом разрядки эмоционального напряжения в условиях образовательного учреждения, где физическая агрессия жестко пресекается;

- косвенная агрессия (сплетни, интриги, немотивированные вспышки гнева) может быть следствием невозможности открытого выражения недовольства в адрес источника фрустрации (педагога, администрации);

- негативизм (оппозиционная манера поведения) выступает формой демонстрации взрослости и независимости, характерной для юношеского возраста;

- раздражение, подозрительность и обида отражают эмоциональный компонент агрессивности, связанный с общей неудовлетворенностью своим положением и недоверием к окружающим.

Кроме того, в образовательной среде СПО агрессивность приобретает черты, не всегда улавливаемые стандартными диагностическими инструментами. Помимо классических форм, она может проявляться в скрытом сопротивлении педагогическим воздействиям, обесценивании учебной деятельности, демонстративном нарушении дисциплины, провокационном поведении в отношении сверстников и педагогов [26; 63]. Эти состояния, в свою очередь, напрямую подрывают успешность образовательного процесса: снижается академическая успеваемость, ухудшается психологический климат в студенческих группах, возрастает вероятность конфликтов и девиантного поведения. Таким образом, агрессивность студента СПО перестаёт быть исключительно индивидуальной психологической проблемой и приобретает социально-педагогическое измерение, затрагивая эффективность

ВКР УдГУ

функционирования всей образовательной системы [33].

Сказанное выше делает особенно важным поиск тех внутренних опор личности и внешних обстоятельств, которые могут восполнить нехватку конструктивных поведенческих стратегий и смягчить влияние стрессовых факторов. В качестве одного из таких потенциальных ресурсов всё чаще рассматривают креативность. Однако её роль неоднозначна: в зависимости от того, как именно устроена творческая сфера человека, креативность может как усиливать деструктивные проявления (например, когда нестандартный ум используется для изощрённого причинения вреда), так и, наоборот, играть защитную роль, предлагая социально приемлемые и созидательные способы выплеснуть эмоциональное напряжение и реализовать себя.

1.3. Креативность как психологический конструкт: анализ основных подходов и моделей

В ряду личностных характеристик, определяющих успешность человека в быстро меняющемся мире, особое место занимает креативность. Именно она отвечает за продуктивность мыслительных процессов, умение находить нестандартные решения и гибко приспосабливаться к новым обстоятельствам. Истоки понятия креативности уходят в античную философию, где творчество рассматривалось как проявление божественного вдохновения или особой формы одержимости (платоновский «манический» энтузиазм). В современной психологии этот феномен претерпел значительную концептуальную трансформацию, став ключевым объяснительным конструктом для понимания механизмов творческого мышления, инновационной деятельности и личностного роста.

В широком смысле определения креативность (от лат. creatio — созидание) понимается как способность порождать новые, оригинальные идеи и находить нетрадиционные способы решения проблем. Однако для научного

ВКР УлГУ

анализа необходимо строго различать креативность как процесс, креативность как продукт и креативность как устойчивую личностную характеристику. Если творческий акт — это ситуативное проявление продуктивного мышления, то креативность представляет собой интегративное психическое свойство, определяющее общую предрасположенность индивида к нестандартному восприятию и преобразованию действительности [22; 28].

В зарубежной психологической традиции систематическое изучение креативности начинается с работ Дж. Гилфорда, который в рамках своей структуры интеллекта впервые выделил дивергентное мышление как основу творческих способностей [Гилфорд, 1959, цит. по 28]. В отличие от конвергентного мышления, ориентированного на поиск единственно правильного решения, дивергентное мышление характеризуется способностью порождать множество разнообразных вариантов решения одной задачи. Гилфорд выделил четыре основных параметра дивергентного мышления: беглость (способность к генерации большого количества идей), гибкость (способность переключаться между различными категориями и подходами), оригинальность (способность выдвигать нестандартные, редкие идеи) и точность (способность совершенствовать и детализировать продукт творчества) [28].

Наибольшее влияние на развитие психологии креативности оказали исследования Е.П. Торренса, который не только развил идеи Гилфорда, но и создал наиболее известный диагностический инструмент — Тест креативного мышления Торренса (Torrance Tests of Creative Thinking) [Торренс, 1962, цит. по 71]. Торренс рассматривал креативность не как изолированную способность, а как естественный процесс, порождаемый потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности или неполноты информации. Он определял креативность как «чувствительность к проблемам, дефициту или пробелам в знаниях, действия по выявлению этих проблем, поиску решений, выдвижению гипотез, их проверке и перепроверке,

ВКР УлГУ

модификации и сообщению результатов» [71, с. 16]. В его модели креативность включает не только когнитивные компоненты (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность), но и аффективно-мотивационные характеристики (любознательность, склонность к риску, сложность предпочтений).

В современной психологии креативность понимается как многоуровневый конструкт, интегрирующий когнитивные, личностные и средовые детерминанты. Именно это свойство лежит в основе продуктивной адаптации, инновационной деятельности и творческой самореализации личности.

Анализ теоретических подходов к изучению креативности выявляет несколько взаимодополняющих перспектив. Когнитивный подход (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник) рассматривает креативность через призму особенностей мыслительных процессов, акцентируя роль дивергентного мышления, ассоциативных механизмов и способности к преодолению стереотипов. В рамках ассоциативной теории С. Медника креативность трактуется как способность выходить за пределы стандартных ассоциативных связей и формировать новые, отдаленные ассоциации между элементами опыта [56].

Личностный (диспозиционный) подход (Ф. Баррон, Г. Айзенк) акцентирует роль личностных черт в реализации творческого потенциала. Исследования показывают, что креативным личностям свойственны такие качества, как открытость новому опыту, толерантность к неопределенности, независимость суждений, склонность к риску, высокая самоэффективность и внутренняя мотивация [22; 28]. Г. Айзенк, в частности, связывал креативность с психотизмом — личностной чертой, отражающей склонность к нестандартному, иногда эксцентричному поведению [1].

Деятельностно-регулятивный подход, развиваемый в отечественной психологии, рассматривает креативность в контексте структуры деятельности и

ВКР УлГУ

саморегуляции. Я.А. Пономарев предложил оригинальную концепцию, согласно которой творческое мышление представляет собой взаимодействие логических (осознаваемых) и интуитивных (неосознаваемых) компонентов, а креативность выступает как способность личности к продуктивному использованию «побочных продуктов» деятельности [61]. Д.Б. Богоявленская разработала понятие «интеллектуальной активности» как единицы анализа творчества, понимая под ней интегративное свойство личности, проявляющееся в инициативном, не стимулированном извне продолжении мыслительной деятельности за пределами требуемого [6].

Особое значение для преодоления противоречивости данных о связи креативности с другими личностными характеристиками (включая агрессивность) приобретает интегративный подход. Наиболее разработанной в этом направлении является модель В.Н. Дружинина, который рассматривал креативность как общую способность к творчеству, характеризующую личность в целом и проявляющуюся в различных сферах активности [22]. Он подчеркивал, что креативность не сводится к интеллекту: если интеллект обеспечивает успешность адаптации в существующих условиях, то креативность направлена на преобразование этих условий и создание новых.

В рамках данного исследования важное значение приобретает дифференциация различных аспектов креативности. Вслед за Е.П. Торренсом мы выделяем следующие компоненты [71]:

1. Беглость (продуктивность) — способность к генерированию большого количества идей, отражающая легкость вербального и образного продуцирования. Этот параметр свидетельствует о развитости ассоциативных процессов и общей интеллектуальной продуктивности.

2. Гибкость — способность переключаться с одной категории идей на другую, использовать разнообразные стратегии решения, видеть объект в новых функциях. Гибкость мышления отражает широту категориального опыта и пластичность когнитивных процессов.

ВКР УлГУ

3. Оригинальность — способность выдвигать нестандартные, редкие идеи, отклоняющиеся от очевидных, тривиальных решений. Оригинальность является наиболее специфичным для креативности параметром, отражающим степень нешаблонности мышления.

4. Разработанность — способность детализировать, совершенствовать и эстетически оформлять созданный продукт, превращая абстрактную идею в завершенное решение. Разработанность связана с мотивацией к творчеству и перфекционистскими тенденциями.

Эти компоненты не являются независимыми, но образуют сложную структуру, специфика которой может варьировать в зависимости от возраста, пола, образовательной среды и индивидуально-психологических особенностей личности. Такой дифференцированный подход позволяет не просто фиксировать общий уровень креативности, но и выявлять ее качественное своеобразие — какие именно аспекты творческого мышления развиты в большей степени, а какие требуют дополнительного внимания и поддержки.

В контексте настоящего исследования важно подчеркнуть, что креативность не является однозначно позитивным или адаптивным свойством. Она может проявляться как в социально одобряемых, так и в деструктивных формах (например, изобретательность в способах манипуляции или причинения вреда). Поэтому изучение взаимосвязи креативности с агрессивностью требует учета как общего уровня творческих способностей, так и специфики их отдельных компонентов, что и будет реализовано в эмпирической части данной работы.

ВКР УлГУ

1.4. Особенности развития и проявления креативности у студентов среднего профессионального образования

Образовательная среда учреждений среднего профессионального образования формирует уникальный контекст для развития креативности,

существенно отличающийся как от общеобразовательной школы, так и от высшего учебного заведения. Студенты СПО в возрасте 15-19 лет находятся в особой социальной ситуации развития, сочетающей завершение подросткового периода, начало профессионального самоопределения и погружение в специфическую образовательно-профессиональную среду [33; 43]. В таких условиях креативность выступает не только как общая творческая способность, но и как профессионально значимое качество, востребованное в будущей трудовой деятельности. Однако вопрос о том, способствует ли обучение в системе СПО развитию креативности или, напротив, нивелирует творческий потенциал студентов, остается дискуссионным и требует специального анализа.

В рамках психологии развития и педагогической психологии юношеский возраст традиционно рассматривается как сензитивный период для развития творческих способностей [17; 28; 81]. Именно в этом возрасте происходит качественная перестройка когнитивной сферы: формируется понятийное мышление, развивается способность к абстрагированию и теоретизированию, возрастает рефлексивность и критичность ума. Эти новообразования создают благоприятную основу для проявления и закрепления креативных характеристик. Д.Б. Богоявленская подчеркивает, что именно в юношеском возрасте интеллектуальная активность — как единица творчества — может становиться устойчивым личностным свойством, а не ситуативным проявлением [6].

Однако реализация этого потенциала в условиях среднего профессионального образования имеет свою специфику. Во-первых, она обеспечивается через особую организацию образовательного процесса, сочетающего теоретическую подготовку с практико-ориентированным обучением и производственной практикой. Эта особенность создает принципиально иные возможности для развития креативности по сравнению с академическим образованием.

Теоретический анализ позволяет выделить три взаимосвязанных блока

ВКР УлГУ

факторов, определяющих специфику развития и проявления креативности у студентов СПО.

Во-первых, ключевую роль играют содержательно-методические особенности профессионального образования. Обучение в колледжах и техникумах изначально ориентировано на формирование конкретных профессиональных компетенций, что предполагает освоение алгоритмов, стандартов и технологических нормативов. С одной стороны, это может ограничивать креативность, формируя установку на воспроизведение заданных образцов и сдерживая поисковую активность. С другой стороны, именно в процессе решения профессионально ориентированных задач, моделирующих реальные производственные ситуации, создаются условия для проявления творческого подхода: поиска оптимальных способов организации труда, рационализации технологических процессов, адаптации стандартных решений к нестандартным условиям [43]. Таким образом, креативность в системе СПО приобретает выраженную прагматическую направленность, выступая не столько как способность к абстрактному творчеству, сколько как качество, обеспечивающее эффективность конкретной трудовой деятельности.

Во-вторых, существенное влияние оказывают социально-психологические факторы, связанные с особенностями студенческой группы и профессионального окружения. В отличие от школы, где референтной группой выступают одноклассники, а значимым взрослым — учитель, в системе СПО студент погружается в более сложную систему отношений: сокурсники разного возраста и уровня подготовки, мастера производственного обучения, педагоги специальных дисциплин, наставники на производственной практике [33]. Это многообразие социальных ролей и образцов для подражания создает благоприятную среду для развития гибкости мышления и широты категориального опыта. Особое значение приобретает профессиональная идентификация: ориентация на успешных специалистов, обладающих не только знаниями, но и творческим подходом к делу, может стимулировать развитие

ВКР УлГУ

собственных креативных качеств. Исследования показывают, что в среде, где творчество и инициатива ценятся и поощряются, уровень креативности студентов значимо выше [22; 28].

В-третьих, важнейшую роль играют индивидуально-психологические и возрастные особенности самих студентов. Период 15-19 лет характеризуется активным становлением мировоззрения, поиском смыслов и ценностей, формированием жизненных планов [17; 51]. Эти процессы напрямую связаны с развитием креативности, поскольку требуют самостоятельного конструирования образа будущего, способности видеть альтернативы и делать осознанный выбор. Однако проявление творческих способностей в этом возрасте часто носит избирательный характер: студент может проявлять высокую креативность в значимой для него сфере (например, в профессиональной деятельности или хобби) и оставаться совершенно стереотипным в других областях. Кроме того, на развитие креативности влияют индивидуальные особенности мотивации: внутренняя мотивация (интерес к самому процессу творчества) способствует развитию креативности, тогда как внешняя (ориентация на оценку, поощрение, избегание наказания) может ее подавлять [6; 22].

Совокупное действие этих факторов приводит к формированию специфического профиля креативности студентов СПО. Эмпирические исследования показывают, что в данной возрастной и социальной группе наблюдаются следующие тенденции [33; 43; 71]:

- беглость мышления часто достигает достаточно высоких показателей, что связано с общим развитием вербальных способностей и расширением понятийного аппарата в процессе профессионального обучения;

- гибкость мышления проявляется избирательно: студенты демонстрируют способность переключаться между различными подходами в рамках освоенной профессии, но могут испытывать трудности при выходе за пределы профессионального контекста;

ВКР УлГУ

- оригинальность часто оказывается сниженной по сравнению с возрастной нормой, что может быть следствием доминирования репродуктивных методов обучения и ориентации на стандарты;

- разработанность идей сильно варьирует и во многом зависит от индивидуальной мотивации и интереса к конкретной деятельности.

Важно подчеркнуть, что креативность студентов СПО не является статичной характеристикой — она может целенаправленно развиваться при создании соответствующих психолого-педагогических условий. К таким условиям относятся: включение в образовательный процесс проблемных и исследовательских задач, стимулирование проектной деятельности, поощрение инициативы и нестандартных решений, создание атмосферы психологической безопасности, где творческие проявления не встречают жесткой критики [22; 61].

Таким образом, развитие креативности у студентов СПО подчиняется общим закономерностям юношеского возраста, но приобретает специфические черты под влиянием особенностей профессионально-ориентированной образовательной среды. Понимание этих особенностей необходимо не только для оптимизации учебного процесса, но и для изучения взаимосвязи креативности с другими личностными характеристиками, включая агрессивность. В эмпирической части настоящего исследования будет проверено предположение о том, что отдельные компоненты креативности (в частности, оригинальность и разработанность) могут выступать как ресурс, снижающий деструктивные формы агрессивного реагирования, тогда как другие компоненты (например, беглость) могут быть связаны с вербальной агрессией, выступая формой интеллектуальной экспансии.

ВКР УдГУ

ВКР УдГУ

Выводы по главе 1

Проведённый в первой главе теоретический обзор позволил получить развёрнутое представление об агрессивности и креативности как самостоятельных психологических явлениях, а также обосновать, почему важно изучать их именно во взаимосвязи у студентов СПО.

1. В современной науке агрессивность понимается не как единое и простое явление, а как сложное образование, включающее несколько взаимосвязанных компонентов. В психоанализе её связывают с врождёнными влечениями, в теории социального научения А. Бандуры — с подражанием и подкреплением. Наиболее детальную структуру агрессивных реакций предложили А. Басс и А. Дарки, выделив физическую, вербальную, косвенную агрессию, раздражение, негативизм, обиду, подозрительность и чувство вины.

Фрустрационная теория (Дж. Доллард, Л. Берковиц) объясняет агрессию как реакцию на блокирование целенаправленных действий, что особенно важно для понимания поведения в трудных возрастных и социальных ситуациях.

2. Студенты СПО находятся в условиях, которые заметно отличаются от школьных и вузовских. Причины их агрессивных проявлений складываются из нескольких групп факторов. Возрастные особенности связаны со становлением самосознания, желанием независимости и ещё не до конца сформированной способностью контролировать свои эмоции и поступки. Социальные факторы включают смену привычного окружения, необходимость привыкать к новой учебной среде и часто — нехватку поддержки со стороны взрослых. К специфическим условиям СПО можно отнести практическую направленность обучения, раннее знакомство с профессиональными требованиями и разнородный состав студентов. Всё вместе это создаёт напряжение, которое может выливаться в разные формы агрессивного поведения.

3. Креативность также является многомерным психологическим конструктом. Согласно когнитивному подходу (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс), в основе творческих способностей лежит дивергентное мышление с его параметрами: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Личностный подход делает акцент на таких качествах, как открытость новому, терпимость к неопределённости и внутренняя мотивация. В отечественной психологии (Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская) креативность изучается в контексте деятельности, где ключевую роль играет интеллектуальная инициатива и взаимодействие осознаваемых и неосознаваемых процессов. В.Н. Дружинин предлагал рассматривать креативность как общую творческую способность, не сводимую к интеллекту и проявляющуюся в разных сферах жизни.

4. Образовательная среда СПО имеет свои особенности: она сочетает теорию с практико-ориентированным обучением. Это по-своему влияет на развитие креативности. С одной стороны, установка на профессиональные

ВКР УлГУ

стандарты и алгоритмы может сдерживать творчество, формируя привычку действовать по образцу. С другой стороны, решение задач, приближенных к реальным производственным ситуациям, может стимулировать прагматически ориентированное творчество. Общение с мастерами производственного обучения и наставниками на практике также может развивать гибкость мышления и профессиональную идентичность. Исследования показывают, что у студентов СПО часто высока беглость мышления, но оригинальность может быть снижена, а творческие способности проявляются избирательно — в зависимости от того, насколько значима для студента та или иная сфера.

5. Всё сказанное делает проблему взаимосвязи агрессивности и креативности у студентов СПО особенно значимой. Агрессивность может мешать творческой самореализации, разрушая продуктивное взаимодействие и предлагая деструктивные способы справляться с трудностями. В то же время отдельные стороны креативности (особенно оригинальность и гибкость) могут служить ресурсом, предлагая альтернативные, социально приемлемые каналы для выплеска эмоционального напряжения и удовлетворения потребности в признании. Это подчёркивает, как важно эмпирически изучить, какие именно формы агрессивности и какие параметры творческого мышления связаны между собой.

6. Выводы теоретического анализа создают базу для эмпирической части работы, где предстоит проверить гипотезы о том, как именно связаны агрессивность и креативность у студентов СПО. Дифференцированный подход, учитывающий многокомпонентность обоих феноменов, позволяет перейти к организации практического исследования, подбору диагностических методик и последующей разработке рекомендаций для психолого-педагогического сопровождения студентов.

ВКР УлГУ

ВКР УдГУ

ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АГРЕССИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПО

2.1. Программа и этапы эмпирического исследования

Дизайн настоящего исследования определялся его целью и задачами, а также реальными условиями организации научной работы со студентами. Был выбран план одномоментного среза (кросс-секционный), который позволяет зафиксировать состояние изучаемых признаков на определенный момент времени без последующего наблюдения за их изменениями. Данный подход

наиболее адекватен поставленной задаче — выявлению структуры связей между агрессивностью и креативностью у обучающихся СПО. Лонгитюдное исследование, предполагающее длительное отслеживание динамики, потребовало бы иных временных и организационных ресурсов, что выходит за рамки возможностей выполнения бакалаврской работы. Таким образом, применение поперечного среза является методологически оправданным и позволяет получить достоверные результаты для проверки исходных предположений.

Цель эмпирического исследования заключалась в выявлении характера взаимосвязи и определении особенностей влияния агрессивности и креативности у студентов среднего профессионального образования.

В соответствии с целью, теоретическими положениями и выдвинутыми гипотезами были сформулированы следующие задачи эмпирического исследования:

1. Провести диагностику уровня и специфики проявления различных форм агрессивности у студентов СПО с помощью опросника Басса-Дарки.

2. Провести диагностику уровня и особенностей развития вербальной и образной креативности у студентов СПО с помощью теста Торренса.

3. Выявить характер корреляционных связей между показателями агрессивности и креативности в общей выборке, а также с учетом пола респондентов.

4. Провести сравнительный анализ выраженности агрессивности в группах студентов с высоким и низким уровнем креативности для проверки гипотезы о возможном компенсаторном влиянии творческих способностей.

5. На основе полученных данных разработать практические рекомендации для педагогов-психологов и мастеров производственного обучения по оптимизации психолого-педагогического сопровождения студентов СПО.

Эмпирической базой исследования стали студенты Государственного

ВКР УлГУ

бюджетного профессионального образовательного учреждения «Ижевского индустриального техникума имени Е. Ф. Драгунова». В исследовании приняли участие 103 студента очной формы обучения в возрасте от 15 до 19 лет. Такой объем выборки является достаточным для проведения корреляционного и сравнительного анализа и соответствует требованиям, предъявляемым к психологическим исследованиям подобного рода.

Формирование выборки осуществлялось методом целевого (доступного) отбора на основе заданных критериев. Данный метод был выбран как оптимальный в условиях образовательного учреждения, позволяющий охватить максимальное количество респондентов, соответствующих целям и задачам исследования.

Для включения в исследование были установлены следующие критерии включения:

1. Образовательный критерий: обучение в учреждении среднего профессионального образования на момент проведения исследования.

2. Возрастной критерий: принадлежность к возрастной группе от 15 до 19 лет включительно.

3. Этический критерий: добровольное информированное согласие на участие в психодиагностическом обследовании.

4. Психометрический критерий: отсутствие пропусков или нерелевантных ответов в диагностических бланках, превышающих допустимые нормы.

Критерии исключения из выборки:

1. Несоответствие заявленному возрастному диапазону (младше 15 или старше 19 лет).

2. Отказ от участия в исследовании на любом его этапе.

3. Наличие в диагностических бланках более 20% пропущенных ответов.

Исследование проводилось в несколько взаимосвязанных этапов в период с апрель 2023 г. по март 2026 года.

1. Подготовительный этап. На данном этапе осуществлялся анализ

ВКР УдГУ

психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, формулировались цель, задачи и гипотезы. Проводился подбор диагностического инструментария, адекватного предмету и возрасту респондентов. Были подготовлены стимульные материалы и бланки для ответов, решались организационные вопросы с администрацией учебного заведения о возможности проведения исследования.

2. Этап сбора эмпирических данных (психодиагностический срез). Исследование проводилось в групповой форме в учебных аудиториях колледжа. Перед началом тестирования со студентами проводилась краткая вводная беседа, в ходе которой объяснялись цели исследования, подчеркивалась анонимность и важность искренних ответов. Последовательность предъявления методик была фиксированной: сначала респондентам предлагался опросник Басса-Дарки, а затем, после короткого перерыва, выполнялись задания теста креативности Торренса (фигурная форма). Время выполнения не ограничивалось жестко, но ориентировочно занимало 40-45 минут.

3. Этап обработки и анализа данных. Данный этап включал проверку заполненных бланков на предмет полноты и достоверности, подсчет первичных («сырых») баллов по ключам методик, формирование электронной базы данных в формате Excel, а также статистическую обработку полученных результатов с использованием методов описательной статистики, корреляционного и сравнительного анализа.

4. Интерпретационно-обобщающий этап. На заключительном этапе проводилось содержательное обобщение полученных результатов, их соотнесение с выдвинутыми гипотезами и данными теоретического анализа. Формулировались основные выводы исследования и разрабатывались практические рекомендации для психолого-педагогической работы со студентами СПО.

ВКР УлГУ

2.2. Психодиагностический инструментарий исследования агрессивности и креативности

Этап выбора психодиагностических методик являлся основополагающим для обеспечения объективности всего исследования. Главной задачей на этом этапе был подбор такого инструментария, который бы позволял наиболее точно измерить интересующие нас психологические конструкты в полном соответствии с выдвинутыми теоретическими предположениями. В качестве таких конструктов выступили агрессивность, представляющая собой не однородную черту, а сложный комплекс взаимосвязанных компонентов (поведенческих, эмоциональных), и креативность, рассматриваемая через призму различных аспектов творческого мышления. Учитывая многомерную природу обеих переменных, диагностическая стратегия была направлена на получение максимально полной информации о каждой из них. Это достигалось путем применения методик, позволяющих дифференцированно оценивать отдельные составляющие агрессивности и креативности, что дало возможность составить целостную и нюансированную картину их проявления у студентов среднего профессионального образования.

Для измерения переменной агрессивности был использован Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки (Buss-Durkee Hostility Inventory, BDHI) в адаптации А.К. Осницкого. Данная методика является наиболее авторитетным и широко применяемым инструментом в мировой и отечественной психологии для диагностики различных форм агрессивных и враждебных реакций. Выбор именно этой методики обусловлен её полным соответствием структурной модели агрессивности, представленной в теоретической части работы, а также наличием надежных психометрических показателей и возрастных норм, что критически важно при работе с выборкой студентов 15-19 лет.

ВКР УлГУ

Опросник включает 75 утверждений, на которые респондент дает дихотомические ответы («да» или «нет»). Методика позволяет получить количественную выраженность по восьми основным шкалам, отражающим различные формы агрессивных и враждебных реакций:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица.

2. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств через словесные формы (крик, угрозы, ссора).

3. Косвенная агрессия – агрессия, окольным путем направленная на другое лицо (сплетни, злобные шутки) или ни на кого не направленная (взрывы ярости).

4. Негативизм – оппозиционная форма поведения, направленная против авторитетов и руководства.

5. Раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

6. Подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, убеждение в том, что окружающие планируют причинить вред.

7. Обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные или вымышленные действия.

8. Чувство вины (аутоагрессия) – убеждение человека в том, что он является плохим, поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

На основе первичных шкал в соответствии с ключом методики вычисляются два интегральных показателя, имеющих особое значение для интерпретации:

- Индекс агрессивности (прямые деструктивные реакции) = (Физическая агрессия + Раздражение + Вербальная агрессия) / 3. Нормой индекса агрессивности является величина 3-4 балла, а превышение показателя 5-6 баллов свидетельствует о высокой степени агрессивности.

- Индекс враждебности (недоверие и обида) = (Обида +

ВКР УдГУ

Подозрительность) / 2.

Максимально возможные значения по каждой из шкал и индексов, а также полученные эмпирические данные по выборке, представлены в сводной таблице результатов (Приложение А).

Для измерения переменной креативности был использован Тест креативности Е.П. Торренса (Torrance Tests of Creative Thinking, TTCT), а именно его фигурная форма (субтест «Незавершенные фигуры»). Данная методика является мировым «золотым стандартом» в диагностике творческих способностей и обладает высокими показателями надежности и валидности. Выбор фигурной формы теста обусловлен несколькими факторами: во-первых, она в меньшей степени зависит от вербального развития и уровня образования респондентов, что особенно важно для разнородной выборки студентов СПО; во-вторых, она позволяет диагностировать не только продуктивность мышления, но и такие важнейшие компоненты креативности, как оригинальность и разработанность; в-третьих, проективный характер заданий (дорисовывание незавершенных фигур) снижает вероятность социально желательных ответов и позволяет получить более достоверные данные о творческом потенциале личности.

Стимульный материал методики представляет собой бланк с 10 незавершенными фигурами (линиями различной конфигурации). Инструкция предлагает респонденту дорисовать каждую фигуру до законченного, осмысленного рисунка и придумать к нему интересное, необычное название. Время выполнения задания не ограничивалось жестко, но ориентировочно составляло 15-20 минут.

Важной особенностью данного исследования является то, что обработка результатов теста Торренса проводилась вручную, без использования автоматизированных программ и таблиц. Каждый из 103 бланков (1030 отдельных рисунков) был проанализирован экспертно в соответствии с оригинальным руководством Е.П. Торренса и стандартизированным атласом

ВКР УлГУ

ответов. Такой подход, несмотря на высокую трудоемкость, обеспечил максимальную точность и глубину анализа, позволив учесть индивидуальное своеобразие каждого рисунка. Оценка производилась по пяти ключевым показателям, выделяемым в методике:

1. Беглость (продуктивность) – количество завершенных, осмысленных рисунков. Максимально возможный балл по данному показателю – 10 (выполнены все 10 заданий). Показатель отражает способность к быстрому продуцированию идей и общую интеллектуальную продуктивность.

2. Гибкость – способность к разнообразию идей, умение переходить от одного аспекта проблемы к другому. В данной работе показатель гибкости оценивался через количество различных категорий ответов (животные, растения, предметы быта, абстрактные понятия и т.д.), использованных респондентом при выполнении всех 10 заданий. Максимальная оценка – 10 баллов.

3. Оригинальность – способность выдвигать нестандартные, редкие идеи, отклоняющиеся от очевидных, тривиальных решений. Является наиболее специфичным для креативности показателем. Оценка оригинальности проводилась на основе частоты встречаемости ответов в выборке с использованием атласа ответов Торренса:

- 0 баллов – стандартный, банальный ответ, встречающийся у большинства респондентов (например, дорисовывание круга до «лица», «солнца», «колеса»).

- 1 балл – редкий ответ, встречающийся значительно реже.

- 2 балла – уникальный ответ, не встречающийся в атласе и не повторяющийся более чем у 1-2% респондентов данной выборки.

Максимально возможный суммарный балл по оригинальности – 20 (по 2 балла за каждый из 10 рисунков).

4. Разработанность – степень детализации рисунка, способность к развитию идей. Оценивалось количество значимых деталей, добавленных

ВКР УдГУ

респондентом к основному изображению (штриховка, узоры, тени, дополнительные элементы окружения, проработка фона и т.д.). Каждая значимая деталь приносила 1 балл. Данный показатель не имел жесткого верхнего предела и зависел от индивидуальных особенностей респондента, однако в анализе использовались как абсолютные значения, так и сравнительные оценки (низкий, средний, высокий уровень) относительно выборки.

5. Сопротивление замыканию – способность видеть сложность, не следовать шаблону. Оценивалось, насколько успешно респондент избегал простейшего пути (простого замыкания контура) и использовал стимульную фигуру как часть более сложной, открытой композиции. Оценка производилась по шкале от 0 до 2 баллов для каждого рисунка.

Сбор эмпирических данных осуществлялся в групповой форме в условиях учебных аудиторий колледжа в период с «14» октября 2024 г.по «08» декабря 2024 г. Процедура была полностью стандартизирована для всех респондентов и включала несколько последовательных этапов.

На первом (подготовительном) этапе решались организационные вопросы с администрацией учебного заведения: согласовывались даты и время проведения исследования, подбирались учебные группы, соответствующие возрастным критериям, выделялись аудитории для тестирования.

На втором этапе (инструктаж) перед началом диагностики с респондентами проводилась краткая вводная беседа. Им разъяснялись цели и задачи исследования, подчеркивалась добровольность участия и гарантировалась полная анонимность и конфиденциальность полученных данных. Особый акцент делался на том, что результаты будут использоваться только в обобщенном виде для научных целей и не повлияют на их учебный статус. Устное согласие на участие считалось основанием для включения в выборку.

На третьем этапе (диагностический срез) респондентам последовательно

ВКР УлГУ

раздавались диагностические бланки. Последовательность предъявления методик была фиксированной: сначала заполнялся опросник Басса-Дарки, затем, после краткого инструктажа, выполнялись задания теста креативности Торренса. Такая последовательность позволяла минимизировать утомление респондентов и сохранить мотивацию к выполнению творческих заданий. Во время заполнения опросника исследователь находился в аудитории для ответов на возможные вопросы. При выполнении теста креативности исследователь дополнительно акцентировал внимание на том, что оценке подлежат не художественные способности, а оригинальность и необычность идей.

На четвертом этапе (завершающем) после окончания работы все бланки собирались, проверялись на наличие пропусков. Респондентам выражалась благодарность за участие. Впоследствии все собранные данные были зашифрованы (каждому респонденту присвоен индивидуальный номер), внесены в единую электронную базу данных в формате Microsoft Excel и подвергнуты статистической обработке. Такая поэтапная, стандартизированная и тщательно организованная процедура позволила обеспечить высокое качество первичных данных и соблюдение всех этических норм психологического исследования.

ВКР УлГУ

2.3. Методы статистической обработки и анализа данных

Завершающим этапом нашей эмпирической работы стал статистический анализ собранных данных. Качество итоговых выводов напрямую зависит от того, насколько корректно подобраны методы обработки. Для обеспечения достоверности результатов мы использовали профессиональный программный пакет IBM SPSS Statistics (версия 26.0), хорошо зарекомендовавший себя в психологических исследованиях.

Сначала все первичные результаты, полученные по опроснику Басса-Дарки и тесту креативности Торренса, были сведены в единую электронную

таблицу (Microsoft Excel). Каждому участнику присвоили индивидуальный код от 1 до 103, после чего в базу внесли его возраст, пол, номера учебной группы, баллы по восьми шкалам агрессивности (плюс два интегральных индекса) и четыре показателя креативности. На следующем шаге мы рассчитали основные описательные статистики: средние арифметические величины (M), стандартные отклонения (St.D), а также минимальные и максимальные значения по выборке. Это позволило нам составить общее представление о том, как распределены изучаемые признаки у студентов СПО, и оценить диапазон индивидуальных различий.

Прежде чем приступать к проверке гипотез о связях и различиях, мы выяснили, подчиняется ли распределение полученных данных нормальному закону. Для этого использовался критерий Шапиро–Уилка, который считается точным для выборок объёмом до нескольких сотен человек. Расчёты показали, что ряд ключевых переменных (например, физическая агрессия, подозрительность и оригинальность) распределены не нормально — об этом свидетельствуют значения $p < 0{,}05$. Следовательно, использовать параметрические методы (такие как t-критерий Стьюдента или корреляция Пирсона) было бы некорректно. Поэтому для всех дальнейших расчётов мы выбрали непараметрические аналоги, которые не требуют нормальности распределения и дают более надёжные результаты при работе с реальными психологическими данными.

Для выявления взаимосвязей между разными формами агрессивности и показателями креативности мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена (обозначается как ρ). Этот метод позволяет оценить, насколько однонаправленно или разнонаправленно изменяются две переменные, и не требует, чтобы данные были распределены нормально. Знак коэффициента показывает направление связи: если ρ положительный, то увеличение одного признака сопровождается ростом другого; если ρ отрицательный — увеличение одного ведёт к снижению другого. Силу связи мы оценивали по абсолютной

ВКР УлГУ

величине коэффициента: значения до 0,3 говорят о слабой зависимости, от 0,3 до 0,7 — об умеренной, а выше 0,7 — о сильной. Корреляционный анализ мы провели дважды: сначала для всей выборки в целом (103 человека), а затем отдельно для подгрупп юношей (67 человек) и девушек (36 человек). Это позволило увидеть как общие закономерности, так и гендерную специфику.

Для проверки предположения о том, что высокий уровень креативности может быть связан с менее выраженной агрессивностью, мы использовали метод контрастных групп. Всех респондентов разделили на две части в зависимости от их показателя оригинальности (именно этот компонент творческого мышления считается наиболее специфичным). За точку разделения взяли медиану, равную 13 баллам. В итоге получились две сопоставимые по численности группы: студенты с оригинальностью выше медианы (52 человека) и студенты с оригинальностью ниже медианы (51 человек). Чтобы выяснить, различаются ли эти группы по уровню агрессивности, мы применили U-критерий Манна–Уитни. Данный критерий является непараметрическим аналогом t-критерия для независимых выборок и хорошо подходит для сравнения двух групп, когда распределение признака не является нормальным.

При интерпретации всех результатов мы придерживались стандартного для психологических исследований уровня значимости $p \leq 0,05$. Это означает, что связь или различие признавались статистически достоверными, если вероятность их случайного возникновения не превышала 5%. Результаты с $p \leq 0,01$ рассматривались как обладающие высокой степенью достоверности. Единообразие применяемых критериев и строгий подход к оценке значимости обеспечивают обоснованность выводов, которые представлены в следующей главе.

ВКР УлГУ

ГЛАВА III. АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ АГРЕССИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ СПО

3.1. Анализ уровня и особенностей проявления агрессивности у студентов СПО

Первым этапом эмпирического анализа стало изучение уровня и специфики проявления различных форм агрессивности у студентов среднего профессионального образования. В соответствии с задачами исследования, диагностика агрессивности проводилась с помощью опросника Басса-Дарки (Buss-Durkee Hostility Inventory, BDHI) в адаптации А.К. Осницкого. Результаты описательной статистики представлены в Таблицах 1 ниже.

Таблица 1 — Описательная статистика показателей агрессивности у студентов СПО (N=103)

Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение	Медиана	Минимум	Максимум
Индекс агрессии (мах 10)	4,17	1,52	4	1	7
Индекс враждебности (мах 10)	5,31	1,88	5	2	10
Физическая агрессия (мах 10)	3,62	2,14	3	1	8
Косвенная агрессия (мах 10)	4,73	1,89	5	2	9
Раздражение (мах 10)	4,93	1,76	5	2	8
Вербальная агрессия (мах 10)	3,96	1,78	4	1	7

ВКР УдГУ

Обида (мах 10)	5,50	2,37	5	2	10
Подозрительность (мах 10)	5,12	2,01	5	2	10
Негативизмй (мах 10)	3,41	2,08	3	1	9
Чувство вины (мах 10)	5,10	1,95	5	1	9

Анализ данных, представленных в Таблице 1, позволяет сделать ряд важных выводов об особенностях проявления агрессивности в исследуемой выборке.

Интегральные показатели. Среднее значение индекса агрессивности по выборке составляет 4,17 балла, что находится в пределах нормативных значений (норма для данной методики – 3-4 балла). Это свидетельствует о том, что в целом для студентов СПО не характерен высокий уровень деструктивной агрессивности. Однако следует отметить, что индивидуальный разброс значений достаточно велик (от 1 до 7 баллов), что указывает на наличие в выборке студентов как с очень низким, так и с высоким уровнем агрессивности.

Индекс враждебности (сумма показателей «обида» и «подозрительность») оказался заметно выше – 5,31 балла, что превышает нормативные значения (норма – 3-4 балла). Это важная находка: у студентов СПО эмоциональный компонент агрессивности, связанный с недоверием к окружающим, ожиданием негативного отношения и переживанием обиды, выражен сильнее, чем поведенческие (деструктивные) формы агрессии.

При анализе первичных шкал зафиксированы наиболее высокие средние значения по следующим шкалам:

- Обида (M=5,50) – самый высокий показатель. Это свидетельствует о наличии у студентов выраженных переживаний, связанных с чувством несправедливости, завистью или неприязнью к окружающим, которые могут быть следствием реальных или вымышленных действий.

ВКРУлГУ

- Подозрительность (М=5,12) – также высокий результат, отражающий недоверие и осторожность в межличностных отношениях, убежденность в том, что окружающие могут причинить вред.

- Раздражение (М=4,93) и косвенная агрессия (М=4,73) также имеют достаточно высокие значения, указывая на готовность к проявлению негативных чувств и склонность к непрямым, окольным способам выражения агрессии (сплетни, злобные шутки, взрывы ярости).

- Вербальная агрессия (М=3,96) занимает среднее положение, что характерно для данного возраста – словесные формы выражения негативных эмоций являются наиболее социально приемлемыми и доступными.

- Наиболее низкие значения зафиксированы по шкалам физическая агрессия (М=3,62) и негативизм (М=3,41). Это указывает на то, что прямые деструктивные действия и открытое оппозиционное поведение не являются доминирующими формами реагирования у большинства студентов.

Таким образом, обобщенный психологический портрет студента СПО по параметрам агрессивности выглядит следующим образом: при относительно невысокой склонности к открытым деструктивным действиям (физической агрессии), у студентов выражены враждебные установки (обида, подозрительность) и эмоциональная напряженность (раздражение), которая может находить выход в косвенных, непрямых формах агрессии.

ВКР УлГУ

Таблица 2 — Сравнительный анализ показателей агрессивности у юношей и девушек (U-критерий Манна-Уитни)

Шкала	Юноши (n=67) M (St.D)	Девушки (n=36) M (St.D)	U-критерий	p (значимость)
Индекс агрессии (мах 10)	4,38 (1,50)	3,86 (1.47)	922,0	0,017*
Индекс враждебности (мах 10)	5,15 (1,95)	5,53 (1,72)	1122,0	0,286

Физическая агрессия (мах 10)	4,25 (1,96)	2,64 (1,75)	712,5	0,001**
Косвенная агрессия (мах 10)	4,68 (1,86)	4,79 (1,90)	1262,5	0,872
Раздражение (мах 10)	4,86 (1,77)	5,00 (1,71)	1254,0	0,826
Вербальная агрессия (мах 10)	4,03 (1,74)	3,87 (1,78)	1174,5	0,468
Обида (мах 10)	5,30 (2,42)	5,82 (2,24)	1128,0	0,294
Подозрительность (мах 10)	4,98 (2,05)	5,31 (1,89)	1148,0	0,353
Негативизмй (мах 10)	3,60 (2,12)	3,15 (1,93)	1098,5	0,197
Чувство вины (мах 10)	5,06 (1,97)	5,14 (1,89)	1268,5	0,899

*Примечание: **$p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$

Анализ гендерных различий выявил следующие закономерности:

1. Физическая агрессия значимо выше у юношей (4,25 против 2,64 при $p \leq 0,01$). Это полностью соответствует традиционным гендерным стереотипам и данным многочисленных исследований: юноши в большей степени склонны к использованию физической силы для выражения агрессии.

2. Индекс агрессивности также оказался значимо выше у юношей (4,38 против 3,86 при $p \leq 0,05$). Это означает, что общая склонность к деструктивным, прямым формам агрессивного реагирования у юношей выражена сильнее.

3. По остальным показателям (вербальная и косвенная агрессия, раздражение, подозрительность, обида) статистически значимых различий не обнаружено. Это важный результат: девушки демонстрируют не меньший уровень эмоциональной враждебности (обида — 5,82 у девушек против 5,30 у юношей; подозрительность — 5,31 у девушек против 4,98 у юношей) и готовности к раздражению (5,00 у девушек против 4,86 у юношей). Однако

ВКР УдГУ

свои негативные эмоции они предпочитают выражать не прямо, а в социально более приемлемых формах.

4. По шкале «чувство вины» (аутоагрессия) различий также не обнаружено (5,14 у девушек против 5,06 у юношей), что опровергает распространенное мнение о большей склонности женщин к самообвинению — по крайней мере, в данной возрастной группе.

Дополнительно был проведен анализ возрастных различий. Вся выборка была разделена на две группы: младшая (15-16 лет, n=58) и старшая (17-19 лет, n=45). Анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий между этими группами по большинству шкал. Однако была обнаружена тенденция ($p<0,10$) к снижению физической агрессии в старшей группе, что может свидетельствовать о постепенном формировании более зрелых, социально приемлемых форм реагирования по мере взросления.

3.2. Анализ уровня и особенностей развития креативности у студентов СПО

Вторым этапом эмпирического анализа стало изучение уровня и специфики развития креативности у студентов среднего профессионального образования. В соответствии с задачами исследования, диагностика креативности проводилась с помощью фигурной формы теста креативности Е.П. Торренса (субтест «Незавершенные фигуры»). Обработка результатов осуществлялась вручную, экспертным методом, в соответствии с оригинальным руководством и стандартизированным атласом ответов. Методика позволяет оценить выраженность четырех основных показателей креативного мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность.

Для получения целостной картины развития креативности у студентов СПО был проведен анализ описательных статистик. Рассчитывались средние арифметические значения (M), стандартные отклонения (SD), медиана, а также

ВКР УдГУ

минимальные и максимальные значения по всем показателям креативности для всей выборки в целом (N=103). Результаты описательной статистики представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Описательная статистика показателей креативности у студентов СПО (N=103)

Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение	Медиана	Минимум	Максимум
Беглость (мах 10)	9,66	0,96	10	4	10
Гибкость (мах 10)	8,25	1,39	8	4	10
Оригинальность (мах 20)	12,35	3,42	13	2	18
Разработанность	17,36	4,18	17	4	26

Анализ данных, представленных в таблице 3.3, позволяет сделать ряд важных выводов об особенностях развития креативности в исследуемой выборке.

Беглость (продуктивность). Среднее значение показателя беглости составляет 9,66 балла из 10 возможных, что является очень высоким результатом. Это свидетельствует о том, что подавляющее большинство студентов успешно справились с заданием и завершили все или почти все рисунки. Низкие значения по данному показателю (минимум 4 балла) встречаются крайне редко и могут быть связаны с низкой мотивацией или утомлением отдельных респондентов. Высокая беглость указывает на хорошую врабатываемость и способность к быстрому продуцированию идей, что является базовым условием для творческой деятельности.

ВКР УдГУ

Гибкость. Среднее значение показателя гибкости составляет 8,25 балла из 10 возможных. Это достаточно высокий результат, отражающий способность студентов переключаться между различными категориями идей, использовать разнообразные подходы при решении творческой задачи. Стандартное отклонение (1,39) указывает на некоторую вариативность: часть студентов демонстрирует очень высокую гибкость (до 10 баллов), другие же склонны застревать в рамках одной-двух категорий (минимум 4 балла).

Оригинальность. Данный показатель является наиболее специфичным для креативности, поскольку отражает способность выдвигать нестандартные, редкие идеи, отклоняющиеся от очевидных, тривиальных решений. Среднее значение оригинальности составляет 12,35 балла из 20 возможных. Это можно интерпретировать как средний или ниже среднего уровень. Учитывая, что максимальные значения в выборке достигают 18 баллов, а минимальные – всего 2 балла, можно говорить о значительной неоднородности студентов по данному параметру. Примерно половина студентов демонстрирует оригинальность на уровне 13 баллов и выше (медиана = 13), однако значительная часть выборки склонна к стереотипным, шаблонным решениям.

Разработанность. Данный показатель оценивает способность к детализации, развитию идей, превращению абстрактного замысла в завершенный продукт. Среднее значение разработанности составляет 17,36 балла. Этот показатель не имеет жесткого верхнего предела, однако анализ минимальных (4 балла) и максимальных (26 баллов) значений свидетельствует о колоссальном разбросе индивидуальных результатов. Некоторые студенты ограничиваются минимальным контуром, другие же тщательно прорабатывают детали, добавляют фон, штриховку, дополнительные элементы. Высокий уровень разработанности часто связан с мотивацией к творчеству, перфекционизмом и развитыми графическими навыками.

Обобщенный профиль креативности студента СПО выглядит следующим образом: при очень высокой продуктивности (беглости) и хорошей гибкости

ВКР УлГУ

мышления, уровень оригинальности (самого важного показателя творческого мышления) находится на среднем уровне со значительным разбросом индивидуальных значений. Это может свидетельствовать о том, что образовательная среда СПО в большей степени стимулирует репродуктивные, исполнительские способности, чем продуктивное, нестандартное мышление.

Таблица 4 – Сравнительный анализ показателей креативности у юношей и девушек (U-критерий Манна-Уитни)

Шкала	Юноши (n=67) M (St.D)	Девушки (n=36) M (St.D)	U-критерий	p (значимость)
Беглость (мах 10)	9,61 (1,06)	9,72 (0,78)	1214,5	0,509
Гибкость (мах 10)	8,20 (1,44)	8,33 (1,31)	1198,5	0,562
Оригинальность (мах 20)	11,92 (3,48)	12,98 (3,20)	1026,0	0,072
Разработанность	17,18 (4,22)	17,61 (4,10)	1173,5	0,448

Анализ гендерных различий выявил следующие закономерности:

1. По показателям беглости и гибкости статистически значимых различий между юношами и девушками не обнаружено ($p > 0,05$). И те, и другие демонстрируют высокую продуктивность (9,61 у юношей против 9,72 у девушек) и способность к переключению между категориями идей (8,20 у юношей и 8,33 у девушек).

2. По показателю оригинальности выявлена тенденция к статистической значимости ($p = 0,072$). Девушки демонстрируют несколько более высокие значения (12,98 против 11,92 у юношей). Хотя различия не достигают строгого уровня значимости $p < 0,05$, данная тенденция заслуживает внимания и может

ВКР УлГУ

указывать на то, что девушки в этой возрастной группе несколько более склонны к нестандартным, оригинальным решениям в рамках фигурного теста.

3. По показателю разработанности значимых различий также не выявлено ($p > 0,05$), хотя средние значения у девушек незначительно выше (17,61 против 17,18 у юношей).

Таким образом, можно констатировать, что гендерные различия в креативности в данной выборке выражены минимально. Юноши и девушки демонстрируют сопоставимый уровень развития творческих способностей, с незначительным преимуществом девушек по показателю оригинальности, которое, однако, не достигает уровня статистической значимости.

Дополнительно был проведен анализ возрастных различий. Вся выборка была разделена на две группы: младшая (15-16 лет, n=58) и старшая (17-19 лет, n=45). Анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявил статистически значимых различий между этими группами ни по одному из показателей креативности ($p > 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что в возрастном диапазоне 15-19 лет, в условиях обучения в СПО, не происходит значимого прироста творческих способностей, либо же этот прирост нивелируется влиянием образовательной среды, ориентированной на стандарты и профессиональные шаблоны.

ВКР УлГУ

3.3. Исследование взаимосвязи и влияния показателей агрессивности и креативности в студенческой выборке

Центральной задачей эмпирического исследования являлось выявление характера взаимосвязи между агрессивностью и креативностью у студентов среднего профессионального образования, а также проверка гипотезы о возможном влиянии творческих способностей на уровень агрессивности. Для решения этой задачи был применен комплекс статистических процедур, включающий корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции

Спирмена) и сравнительный анализ контрастных групп (U-критерий Манна-Уитни).

На первом этапе был проведен корреляционный анализ для всей выборки в целом (N=103). Целью анализа являлось выявление статистически значимых связей между показателями агрессивности (8 первичных шкал и 2 интегральных индекса) и показателями креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность). Результаты корреляционного анализа представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Корреляционные связи между показателями агрессивности и креативности у студентов СПО (N=103, коэффициент ρ-Спирмена)

Шкалы агрессивности	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность
Индекс агрессии	0,021	- 0,035	- 0,168	- 0,079
Индекс враждебности	**0,052**	- 0,058	**- 0,221* (p=0,023)**	- 0,094
Физическая агрессия	- 0,067	**- 0,123**	**- 0,247* (p=0,012)**	- 0,156
Косвенная агрессия	0,089	0,044	- 0,098	- 0,023
Раздражение	0,135	0,042	- 0,113	- 0,001
Вербальная агрессия	**0,226* (p=0,022)**	**0,197* (p=0,046)**	0,058	0,102
Обида	0,022	- 0,089	**- 0,208* (p=0,034)**	- 0,087
Подозрительность	0,071	- 0,034	**- 0,195* (p=0,048)**	- 0,079
Негативизмй	- 0,094	- 0,112	- 0,153	- 0,118
Чувство вины	0,056	- 0,021	- 0,032	0,014

Примечание: **p ≤ 0,01; p ≤ 0,05

ВКР УлГУ

Анализ корреляционной матрицы позволяет сделать ряд важных выводов о характере взаимосвязей между изучаемыми феноменами.

Обнаружены положительные корреляционные связи между показателем «Вербальная агрессия» и такими компонентами креативности, как беглость ($\rho = 0{,}226$, $p \leq 0{,}05$) и гибкость ($\rho = 0{,}197$, $p \leq 0{,}05$). Это означает, что студенты, способные быстро продуцировать большое количество идей и легко переключаться между различными категориями, также склонны к более активному словесному выражению своих эмоций, включая негативные. Данную связь можно интерпретировать двояко: с одной стороны, высокий вербальный потенциал может находить выход как в творчестве, так и в вербальной агрессии; с другой стороны, вербальная агрессия может выступать формой интеллектуальной экспансии, способом самоутверждения через речь.

Выявлен целый ряд отрицательных корреляционных связей показателя «Оригинальность» с различными формами агрессивности:

- с физической агрессией ($\rho = -0{,}247$, $p \leq 0{,}05$);
- с обидой ($\rho = -0{,}208$, $p \leq 0{,}05$);
- с подозрительностью ($\rho = -0{,}195$, $p \leq 0{,}05$);
- с индексом враждебности ($\rho = -0{,}221$, $p \leq 0{,}05$).

Эти результаты имеют принципиальное значение для проверки гипотез исследования. Отрицательная связь оригинальности с физической агрессией свидетельствует о том, что студенты, способные находить нестандартные, оригинальные решения, реже прибегают к прямой физической силе в конфликтных ситуациях. Оригинальность мышления, вероятно, предлагает альтернативные, более конструктивные способы реагирования на фрустрацию.

Еще более важными являются отрицательные связи оригинальности с показателями враждебности – обидой и подозрительностью. Это указывает на то, что развитое творческое мышление может выполнять компенсаторную функцию, снижая эмоциональную напряженность, недоверие к окружающим и склонность к переживанию обиды. Высокая оригинальность позволяет

ВКР УлГУ

студенту находить нестандартные способы удовлетворения потребностей и разрешения проблемных ситуаций, что снижает фрустрацию и, как следствие, уровень враждебных установок.

Значимых корреляций между остальными показателями агрессивности (косвенная агрессия, раздражение, негативизм, чувство вины) и компонентами креативности не обнаружено. Также не выявлено значимых связей с показателями беглости и гибкости (за исключением вербальной агрессии) и разработанности.

Для проверки гипотезы о возможном влиянии креативности на уровень агрессивности был применен метод контрастных групп. На основе показателя «Оригинальность» (как наиболее специфичного для творческого мышления и показавшего наибольшее количество значимых корреляций) вся выборка была разделена на две группы:

1. Группа с высоким уровнем оригинальности – респонденты, чьи показатели оригинальности превышают медианное значение по выборке (Медиана = 13). В эту группу вошли 52 студента.

2. Группа с низким уровнем оригинальности – респонденты, чьи показатели оригинальности ниже медианного значения. В эту группу вошел 51 студент.

Для сравнения уровня агрессивности в этих двух группах был применен U-критерий Манна-Уитни. Результаты сравнительного анализа представлены в Таблице 6.

ВКР УдГУ

Таблица 6 – Сравнительный анализ показателей агрессивности в группах с высоким и низким уровнем оригинальности (U-критерий Манна-Уитни)

Шкала	Группа с низкой оригинальностью (n=51) M (St.D)	Группа с высокой оригинальностью (n=52) M (St.D)	U-критерий	p (значимость)
Индекс агрессии	4,35 (1,52)	3,98 (1,51)	1108,5	0,142

Индекс враждебности	5,75 (1,91)	4,88 (1,76)	**928,0**	**0,006****
Физическая агрессия	4,02 (2,21)	3,23 (2,01)	**1023,5**	**0,036***
Косвенная агрессия	4,84 (1,92)	4,62 (1,86)	1193,0	0,421
Раздражение	5,12 (1,80)	4,75 (1,71)	1132,0	0,219
Вербальная агрессия	3,86 (1,74)	4,06 (1,82)	1253,0	0,631
Обида	6,02 (2,43)	5,00 (2,21)	**960,5**	**0,012***
Подозрительность	5,49 (2,04)	4,75 (1,93)	**1044,5**	**0,049***
Негативизмй	3,59 (2,16)	3,23 (1,99)	1183,5	0,364
Чувство вины	5,22 (2,02)	4,98 (1,88)	1210,0	0,505

*Примечание: **$p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$

Результаты сравнительного анализа полностью подтверждают данные корреляционного исследования и позволяют сделать следующие выводы:

1. Индекс враждебности значимо выше в группе студентов с низким уровнем оригинальности (5,75 против 4,88 при $p \leq 0,01$). Это наиболее сильное различие, подтверждающее, что низкий уровень творческого мышления связан с повышенным недоверием к окружающим и склонностью к переживанию обиды.

2. Физическая агрессия также значимо выше в группе с низкой оригинальностью (4,02 против 3,23 при $p \leq 0,05$). Студенты, не способные находить нестандартные решения, чаще прибегают к прямому физическому воздействию.

3. Обида и подозрительность – оба показателя, составляющие индекс враждебности, также значимо выше в группе с низкой оригинальностью: обида

ВКР УлГУ

(6,02 против 5,00 при $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,05$), подозрительность (5,49 против 4,75 при $p \leq 0,05$).

4. По остальным показателям агрессивности (косвенная агрессия, раздражение, вербальная агрессия, негативизм, чувство вины) статистически значимых различий между группами не обнаружено. Это указывает на то, что влияние креативности на агрессивность носит избирательный характер и затрагивает прежде всего деструктивные формы (физическая агрессия) и эмоциональный компонент враждебности (обида, подозрительность).

ВКР УдГУ

Выводы по главе 3

1. У студентов среднего профессионального образования подтверждена выраженность и структурная сложность феномена агрессивности. Наиболее выраженными компонентами являются обида, подозрительность и раздражение, что эмпирически подтверждает высокую эмоциональную напряженность и доминирование враждебных установок над поведенческими формами агрессии. Наблюдается значительная неоднородность исследуемой группы по степени выраженности различных форм агрессивного реагирования, при этом физическая агрессия и негативизм представлены в меньшей степени, что создает предпосылки для поиска факторов, способствующих снижению деструктивных тенденций.

2. Особенности развития креативности у студентов СПО характеризуются дисгармоничностью профиля творческих способностей. При высоком уровне

продуктивности (беглости) и гибкости мышления, ключевой показатель творческого потенциала — оригинальность — развит недостаточно и демонстрирует значительный индивидуальный разброс. Полученные данные свидетельствуют о том, что образовательная среда СПО в большей степени стимулирует репродуктивные формы деятельности, чем продуктивное, нестандартное мышление. Гендерные различия в структуре креативности выражены минимально, возрастная динамика в диапазоне 15-19 лет отсутствует.

3. Установлены разнонаправленные связи между показателями агрессивности и креативности. Вербальная агрессия обнаруживает устойчивые положительные корреляции с беглостью и гибкостью мышления, что позволяет интерпретировать ее как форму реализации вербально-когнитивного потенциала в коммуникативной сфере. Оригинальность мышления, напротив, демонстрирует отрицательные связи с физической агрессией, обидой и подозрительностью, выступая фактором, сдерживающим деструктивные формы реагирования и враждебные установки. Полученные корреляционные паттерны подтверждают сложный, нелинейный характер взаимосвязи изучаемых феноменов.

4. Результаты сравнительного анализа контрастных групп служат эмпирическим обоснованием компенсаторной роли креативности. Студенты с высоким уровнем оригинальности характеризуются значимо более низкими показателями физической агрессии и враждебности по сравнению со студентами с низкой оригинальностью. Данный факт позволяет интерпретировать развитое творческое мышление как внутренний личностный ресурс, опосредующий совладание с фрустрацией и снижающий вероятность дезадаптивных форм поведения.

5. Центральная гипотеза исследования получила полное подтверждение: между агрессивностью и креативностью у студентов среднего профессионального образования существует сложная, нелинейная взаимосвязь.

ВКР УлГУ

Конструктивный компонент креативности — оригинальность мышления — выполняет протективную функцию по отношению к деструктивным формам агрессии (физической агрессии) и враждебным установкам (обиде и подозрительности), тогда как вербальная агрессия положительно связана с продуктивными аспектами творческого мышления, что отражает амбивалентную природу вербально-когнитивной активности. Полученные результаты создают теоретическую и эмпирическую основу для разработки психолого-педагогических программ, направленных на развитие творческого потенциала как ресурса профилактики и коррекции агрессивного поведения в студенческой среде.

ВКР УдГУ

Заключение

Проведённое исследование было направлено на изучение взаимосвязи и взаимовлияния агрессивности и креативности в специфической и социально значимой возрастной и образовательной группе — студентов среднего профессионального образования в возрасте 15-19 лет. Актуальность этой задачи обусловлена особым положением системы СПО в современном образовательном пространстве, сочетающей завершение общего образования с началом профессиональной подготовки и ранним выходом на рынок труда. Именно студенты СПО, находящиеся на этапе активного личностного и профессионального становления, оказываются в зоне повышенного психоэмоционального риска, сталкиваясь с возрастными кризисами, сменой

социальной ситуации развития и необходимостью адаптации к требованиям профессиональной среды. Особое внимание в работе уделялось не изолированному изучению агрессивности или креативности, а поиску содержательных связей между ними, которые, согласно современным теоретическим моделям, могут носить сложный, нелинейный характер и выполнять противоположные — адаптивную или дезадаптивную — функции в зависимости от конкретных компонентов и форм проявления.

Теоретический анализ, выполненный в первой главе, убедительно подтвердил, что возрастной период 15-19 лет формирует уникальную совокупность факторов, влияющих на развитие как агрессивности, так и креативности. С одной стороны, юношеский возраст характеризуется становлением самосознания, стремлением к автономии, эмоциональной нестабильностью и незавершенностью механизмов саморегуляции, что создает предпосылки для проявления различных форм агрессивного реагирования. С другой стороны, именно этот период является сензитивным для развития творческих способностей, формирования понятийного мышления и профессионального самоопределения. Образовательная среда СПО, сочетающая теоретическую подготовку с практико-ориентированным обучением, задает специфический контекст, в котором реализуются эти возрастные тенденции. Для понимания механизмов взаимосвязи агрессивности и креативности наиболее продуктивной оказалась интеграция структурных моделей агрессии (А. Басс, А. Дарки) и креативности (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс) с возрастно-психологическим подходом. Такой синтез позволил перейти от упрощенного вопроса «есть ли связь?» к содержательному «какие именно компоненты и как связаны?», что стало методологическим ядром всего эмпирического замысла.

Эмпирическая часть исследования, реализованная на выборке из 103 студентов СПО в возрасте от 15 до 19 лет, предоставила убедительные и многомерные доказательства в пользу выдвинутой центральной гипотезы.

ВКР УлГУ

Полученные данные свидетельствуют о высокой степени неоднородности как в проявлениях агрессивности, так и в профилях креативности участников. Наиболее значимым результатом стало эмпирическое разделение и количественное подтверждение разнонаправленного влияния различных компонентов изучаемых феноменов.

Установлено, что агрессивность у студентов СПО характеризуется доминированием эмоциональных форм (обида, подозрительность, раздражение) над поведенческими. Индекс враждебности, отражающий недоверие и ожидание негативного отношения со стороны окружающих, превышает нормативные значения, что указывает на высокую эмоциональную напряженность в студенческой среде. При этом физическая агрессия и негативизм выражены в меньшей степени, что открывает возможности для психолого-педагогической коррекции через развитие навыков эмоциональной саморегуляции и конструктивного общения. Выявлены значимые гендерные различия: юноши превосходят девушек по уровню физической агрессии, тогда как по показателям враждебности различия отсутствуют, что свидетельствует о равной эмоциональной напряженности у представителей обоих полов.

Анализ креативности выявил дисгармоничный профиль творческих способностей у студентов. При очень высоком уровне продуктивности (беглости) и хорошей гибкости мышления, ключевой показатель творческого потенциала — оригинальность — развит недостаточно и демонстрирует значительный индивидуальный разброс. Это позволяет предположить, что образовательная среда СПО, ориентированная на формирование профессиональных компетенций и стандартов, в большей степени стимулирует репродуктивные, исполнительские формы деятельности, чем продуктивное, нестандартное мышление. Гендерные различия в структуре креативности выражены минимально, возрастная динамика в диапазоне 15-19 лет отсутствует, что может указывать на недостаточное внимание к развитию творческого мышления в образовательном процессе.

ВКР УлГУ

Центральный вывод исследования заключается в эмпирическом подтверждении сложной, нелинейной природы взаимосвязи между агрессивностью и креативностью. Установлены две качественно различные группы связей. Вербальная агрессия обнаруживает устойчивые положительные связи с беглостью и гибкостью мышления, что позволяет интерпретировать ее как форму реализации вербально-когнитивного потенциала в коммуникативной сфере. Оригинальность мышления, напротив, демонстрирует отрицательные связи с физической агрессией, обидой и подозрительностью, выступая фактором, сдерживающим деструктивные формы реагирования и враждебные установки. Сравнительный анализ контрастных групп подтвердил эти данные: студенты с высоким уровнем оригинальности характеризуются значимо более низкими показателями физической агрессии и враждебности по сравнению со студентами с низкой оригинальностью. Это позволяет рассматривать развитое творческое мышление (прежде всего, оригинальность) как внутренний личностный ресурс, выполняющий компенсаторную функцию и снижающий риск дезадаптивного поведения.

Таким образом, рефлексия (в широком смысле) не является однозначным ресурсом или фактором риска; ее роль в психологическом благополучии студентов определяется не общим уровнем, а качественным содержанием и направленностью. Применительно к данной работе этот вывод трансформируется в понимание того, что креативность не является однозначно позитивным свойством — ее отдельные компоненты (вербальная продуктивность) могут быть связаны с агрессивными проявлениями, тогда как другие (оригинальность) выполняют протективную функцию. Полученные результаты вносят существенный вклад в возрастную психологию и психологию творчества, конкретизируя теоретические представления о личностных ресурсах в юношеском возрасте и уточняя условия, при которых творческие способности превращаются из инструмента самореализации в фактор, сопряженный с вербальной агрессией.

ВКР УлГУ

С практической точки зрения, результаты работы задают четкий и научно обоснованный вектор для разработки программ психолого-педагогического сопровождения студентов СПО. Профилактические и коррекционные стратегии должны быть смещены от общих рекомендаций по «снижению агрессивности» или «развитию творческих способностей» к целенаправленному формированию именно тех компонентов креативности, которые выполняют протективную функцию — прежде всего, оригинальности мышления. Это может включать внедрение в образовательный процесс проблемных и исследовательских задач, стимулирование проектной деятельности, поощрение инициативы и нестандартных решений, создание атмосферы психологической безопасности, где творческие проявления не встречают жесткой критики. Одновременно важно помогать студентам осваивать конструктивные способы выражения вербальной активности, направляя ее в русло дискуссий, дебатов и творческой самопрезентации, а не вербальной агрессии.

Обобщая полученные данные, можно составить психологический портрет студента среднего профессионального образования по изучаемым параметрам. В эмоционально-поведенческой сфере у таких студентов доминируют враждебные установки (обидчивость, подозрительность, раздражение) при относительно невысокой склонности к открытой физической агрессии и негативизму. Юноши чаще девушек прибегают к физической силе, тогда как по уровню вербальной и косвенной агрессии, а также по показателям враждебности различий между полами не обнаружено. В когнитивно-творческой сфере студенты СПО демонстрируют высокую продуктивность (беглость) и хорошую гибкость мышления, однако ключевой показатель творческого потенциала — оригинальность — развит недостаточно и характеризуется значительным индивидуальным разбросом. Наиболее важным результатом является выявленная связь между этими сферами: студенты с высоким уровнем оригинальности реже проявляют физическую агрессию, обиду и подозрительность, тогда как вербальная агрессия, напротив,

ВКР УдГУ

положительно связана с беглостью и гибкостью мышления. Таким образом, портрет студента СПО оказывается внутренне противоречивым: при общей склонности к эмоциональной напряжённости и шаблонному мышлению, именно развитие нестандартного, оригинального мышления может выступать ресурсом снижения деструктивных форм поведения.

В перспективе полученные результаты открывают направления для дальнейших исследований. Среди них — лонгитюдное изучение динамики выявленных связей на протяжении всего периода обучения в СПО, сравнительный анализ роли креативности у студентов разных специальностей (технических, гуманитарных, творческих), а также разработка и валидация конкретных тренинговых программ, направленных на развитие оригинальности мышления как профилактического ресурса. В конечном счете, данная работа подчеркивает, что сохранение психологического здоровья и успешная социальная адаптация студентов, чье обучение имеет непосредственный выход на рынок труда, невозможны без опоры на глубокое, дифференцированное и эмпирически проверенное понимание сложных взаимосвязей их внутренних психологических процессов.

ВКР УлГУ

Список использованной литературы

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология / Г. С. Абрамова. — Москва : Академический проект, 2001. — 480 с.

2. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. — Санкт-Петербург : Академический проект, 1997. — 256 с.

3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-

Петербург : Питер, 2001. — 288 с.

4. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. — Москва : Аспект Пресс, 2002. — 364 с.

5. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. — Москва : Смысл, 2001. — 416 с.

6. Бандура, А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. — Москва : Апрель Пресс : Эксмо-Пресс, 2000. — 512 с.

7. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. — Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2001. — 512 с.

8. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. — Москва : Академия, 2002. — 320 с.

9. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 352 с.

10. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — Москва : Филинъ, 1996. — 472 с.

11. Бреслав, Г. М. Психология эмоций / Г. М. Бреслав. — Москва : Смысл : Академия, 2004. — 544 с.

12. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л. Ф. Бурлачук. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 352 с.

13. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 352 с.

14. Вассерман, Л. И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л. И. Вассерман и др. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 208 с.

15. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. — Москва : Просвещение, 1979. — 288 с.

16. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С.

ВКР УлГУ

Выготский. — Санкт-Петербург : Союз, 1997. — 96 с.

17. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Лабиринт, 1999. — 352 с.

18. Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл : Эксмо, 2005. — 1136 с.

19. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. — Москва : Прогресс, 1965. — С. 433—456.

20. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 688 с.

21. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 464 с.

22. Дружинин, В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В. Н. Дружинин. — Москва : Per Se ; Санкт-Петербург : Иматон, 2001. — 224 с.

23. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. — 3-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 368 с.

24. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 320 с.

25. Дубровина, И. В. Психологическое здоровье детей и подростков / И. В. Дубровина. — Москва : Академия, 2000. — 256 с.

26. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. — Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1985. — 168 с.

27. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.

28. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Москва : Логос, 2004. — 384 с.

29. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2004. — 701 с.

ВКР УлГУ

30. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 448 с.

31. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 752 с.

32. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Москва : Академия, 2004. — 304 с.

33. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 1989. — 255 с.

34. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. — Москва : Просвещение, 1980. — 192 с.

35. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2004. — 352 с.

36. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2007. — 512 с.

37. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — Москва : Наука, 1984. — 444 с.

38. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. — Москва : Прогресс : Универс, 1994. — 272 с.

39. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. — Санкт-Петербург : Питер, 2018. — 592 с.

40. Малкина-Пых, И. Г. Психосоматика: справ. практ. психолога / И. Г. Малкина-Пых. — Москва : Эксмо, 2005. — 992 с.

41. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования / А. Д. Наследов. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 392 с.

42. Немов, Р. С. Психология : учебник : в 3 кн. / Р. С. Немов. — Москва : Владос, 2003.

43. Никифоров, Г. С. Психология здоровья / Г. С. Никифоров. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 607 с.

44. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности / А. К. Осницкий. —

ВКР УдГУ

Москва : Ин-т психологии РАН, 1996. — 126 с.

45. Петровский, А. В. Психология : словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва : Политиздат, 1990. — 494 с.

46. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — Москва : Наука, 1986. — 256 с.

47. Пономарев, Я. А. Психология творения / Я. А. Пономарев. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 480 с.

48. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 694 с.

49. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика / под ред. В. В. Столина, А. Г. Шмелева. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 152 с.

50. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. — Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2003. — 480 с.

51. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2006. — 624 с.

52. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17, № 5. — С. 3—18.

53. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. — Санкт-Петербург : Питер, 2013. — 320 с.

54. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 720 с.

55. Румянцева, Т. Г. Агрессия и контроль / Т. Г. Румянцева // Вопросы психологии. — 1992. — № 5-6. — С. 35—40.

56. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк. — Москва : Флинта, 1998. — 96 с.

57. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — Санкт-Петербург : Речь, 2000. — 350 с.

ВКР УлГУ

58. Торшина, К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К. А. Торшина // Вопросы психологии. — 1998. — № 4. — С. 123—132.

59. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. — Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2002. — 48 с.

60. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Педагогика, 1989. — 208 с.

61. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. — Москва : АСТ, 2010. — 160 с.

62. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — Москва : АСТ, 2004. — 635 с.

63. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция / И. А. Фурманов. — Минск : Тесей, 2007. — 480 с.

64. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 860 с.

65. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — 2-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 272 с.

66. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. — Москва : Прогресс : Универс, 1993. — 480 с.

67. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — 3-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 608 с.

68. Чиксентмихайи, М. Поток: психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. — Москва : Альпина Паблишер, 2018. — 464 с.

69. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. — Москва : Ренессанс, 1991. — 304 с.

70. Bandura, A. Aggression: A Social Learning Analysis / A. Bandura. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1973. — 390 p.

71. Baron, R. A. Human Aggression / R. A. Baron, D. R. Richardson. — 2nd

ВКР УлГУ

ed. — New York : Plenum Press, 2004. — 419 p.

72. Berkowitz, L. Aggression: Its Causes, Consequences, and Control / L. Berkowitz. — New York : McGraw-Hill, 1993. — 485 p.

73. Buss, A. H. The psychology of aggression / A. H. Buss. — New York : Wiley, 1961. — 307 p.

74. Buss, A. H. The aggression questionnaire / A. H. Buss, M. Perry // Journal of Personality and Social Psychology. — 1992. — Vol. 63(3). — P. 452—459.

75. Csikszentmihalyi, M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention / M. Csikszentmihalyi. — New York : HarperCollins, 1996. — 456 p.

76. Dollard, J. Frustration and Aggression / J. Dollard, L. W. Doob, N. E. Miller et al. — New Haven, CT : Yale University Press, 1939. — 209 p.

77. Eysenck, H. J. Genius: The Natural History of Creativity / H. J. Eysenck. — Cambridge : Cambridge University Press, 1995. — 344 p.

78. Guilford, J. P. The Nature of Human Intelligence / J. P. Guilford. — New York : McGraw-Hill, 1967. — 538 p.

79. Mednick, S. A. The associative basis of the creative process / S. A. Mednick // Psychological Review. — 1962. — Vol. 69(3). — P. 220—232.

80. Runco, M. A. The standard definition of creativity / M. A. Runco, G. J. Jaeger // Creativity Research Journal. — 2012. — Vol. 24(1). — P. 92—96.

81. Torrance, E. P. Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual / E. P. Torrance. — Princeton, NJ : Personnel Press, 1966. — 95 p.

ВКР ЧДГУ