Психологический vademecum

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Витебск 2021

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

Социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект

Сборник научных статей

Под редакцией
С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2021

УДК 159.9(062)+316.614(062)
ББК 88я43+88.531я43
П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 27.10.2021.

Сборник основан в 2001 г.

Редакционная коллегия:
В.В. Богатырёва (гл. ред.)**, С.Л. Богомаз** (зам. гл. ред.)**,**
В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашкович, И.Н. Андреева, Т.В. Казак, В.А. Космач,
В.А. Мазилов (Россия)**, Л.В. Марищук, Л.А. Пергаменщик,**
Т.В. Сенько (Польша)**, И.А. Фурманов, В.А. Янчук, Л.Н. Абрамова,**
Д.Ю. Кияшко, М.А. Кияшко, Т.Е. Косаревская, Т.Ю. Крестьянинова,
Н.В. Кухтова, С.В. Лауткина, А.А. Стреленко, М.Е. Шмуракова,
Иоланта Габздыль (Польша)**, А.М. Богуш** (Украина)**, В.А. Моляко** (Украина)

Под редакцией *С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича*

Р е ц е н з е н т ы :
кафедра психологии и педагогики УО «ВГМУ»
(заведующий кафедрой, кандидат медицинских наук, доцент) *А.Л. Церковский;*
Высшая профессиональная школа в Новом Сольче (Польша)
(доктор психологических наук, профессор) *Ю.Н. Карандашев*

Психологический Vademecum: Социализация личности в условиях
П86 неопределенности: региональный аспект : сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т ; под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – 292 с.
ISBN 978-985-517-849-2.

В научном издании предложен теоретико-методологический анализ социализации детей и молодежи в поликультурном мире. Категория неопределенности рассматривается как субъективная сущность социальных трансформаций. В издании представлены результаты исследований ученых Витебского региона. Статьи охватывают широкий круг проблем, изучаемых как психологами, так и представителями смежных отраслей знаний, что свидетельствует об активном интересе к развитию психологической науки и практики на современном этапе. Сборник включает в себя исследования ученых как Беларуси, так и других стран (Россия, Украина, Польша).

Материалы предназначены для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

УДК 159.9(062)+316.614(062)
ББК 88я43+88.531я43

ISBN 978-985-517-849-2

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие …….. 6
Мазилов В.А. Методология психологии и проблемы изучения личности ……... 13
Янчук В.А. Культурно-диалогическая метаперспектива проблемного поля социализации детей и молодежи в условиях культурного многообразия и социальной неопределенности ……. 18
Фурманов И.А. Стыд и вина как моральные регуляторы агрессивного поведения …. 30
Пергаменщик Л.А. Психологическая помощь как вмешательство в процесс переживания …….. 34
Каравкин В.И. Философский смысл основных концептов психоистории …….. 38
Космач В.А. Кафедра психологии факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова: страницы истории (1986–2021) ……... 46
Ситников В.Л., Стреленко А.А. Структурно-содержательные компоненты социально-перцептивных образов у замещающих матерей в условиях неопределенности ……... 52
Богомаз С.Л., Лауткина С.В. Проект «Ресурсный центр инклюзивного образования “Мы вместе – Мы разные”» …….. 57
Артёменко Т.К., Богомаз С.Л. Морально-нравственные принципы как матрица социализации личности в период взрослости ……..... 77
Бабахин Д.М. Адаптация военнослужащих нового пополнения к условиям прохождения воинской службы ……. 82
Бабичева Н.В. Пространственные представления у учащихся младших классов с нормотипичным развитием и с тяжелыми нарушениями речи ……. 85
Бадеева И.А., Кухаренко Т.С. Игровое проектирование в формировании профессиональных навыков как механизм социализации детей с интеллектуальной недостаточностью ……. 90
Богданова Л.В., Циркунова Н.И. Социализация личности в трудовом коллективе: теоретический аспект ……. 94
Богомаз С.Л., Оленина О.Е. Неадаптивные копинг-стратегии поведения как фактор возникновения личностной тревожности у людей с ограниченными возможностями здоровья ……... 97
Болваненко А.С. Сформированность наглядно-образного мышления у детей младшего дошкольного возраста ……. 100
Бусел-Кучинская Е.Н., Ушакова Р.Д. Коррекция чувства одиночества у граждан пожилого возраста средствами культурно-досуговой деятельности …….. 105
Бусел-Кучинская Е.Н., Хилько И.В. Распространенность буллинга в подростковых группах …… 109
Виноградова С.А. Толерантность к неопределенности как предиктор антивитального поведения в юношеском возрасте ……... 112
Гарновская А.А., Циркунова Н.И. Ценностные ориентации как основа социализации личности …….. 117
Глебова Н.В. Особенности межличностных отношений с родителями как фактор выбора стратегии поведения в конфликте в подростковом возрасте …….. 120
Грачева И.А., Богомаз С.Л. Особенности развития познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и с нормотипичным развитием …… 126

Гулидин П.К. Формирование компетенций у студентов факультета физической культуры по созданию психологического климата в туристской группе ……... 132
Гущина Е.А. Личностные факторы, способствующие проявлению прокрастинации у студенческой молодежи ……. 136
Дисько И.В. Модели индивидуальной профилактической работы с учащимися в учреждениях среднего специального и профессионально-технического образования в рамках социального партнерства ……... 139
Дудина Н.В. Неопределенность, обуславливающая проявление фаббинга …… 143
Есипова Е.Г., Богомаз С.Л. Психологические особенности адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения …… 146
Железнов А.В. Влияние мотивации на успешность учебно-тренировочного процесса в настольном теннисе ……. 151
Жучок Н.В., Озолова И.В., Ратомская Е.В. Использование методики интеллектуального развития школьников при изучении словарных слов ……. 156
Каратерзи В.А., Данилова Ж.Л. Образовательный процесс дома ребенка как условие социализации воспитанников …… 161
Кишкович С.А. Гендерные стереотипы студентов в учреждении образования ….. 165
Кияшко М.А. Анализ понятия социализации с использованием аксиоматического подхода ……... 169
Кияшко М.А., Кияшко Д.Ю. К вопросу об особенностях социализации студентов в вузе ……... 173
Климкович М.В. Профессиональное становление личности в период оптации ….. 177
Ковалев Д.А. Особенности механизмов социальной перцепции у подростков в вопросах виртуальной идентичности ……... 180
Косаревская Т.Е., Мамась А.Н., Ткач М.Г. Личностные детерминанты реабилитации лиц с ограниченными физическими возможностями ……. 186
Крук В.А., Циркунова Н.И. Социализация личности средствами арт-терапии ….... 190
Кудаш Д.С. Самоэффективность как составляющая жизнеспособности человека …. 193
Кунцевич С.С. Проблема аддиктивного поведения среди учащихся колледжа ….. 198
Курдияшко И.А., Циркунова Н.И. Роль семьи в процессе социализации личности 201
Кухтова Н.В. Проявления толерантности к неопределенности учащимися выпускных классов …… 204
Ларионова О.С. Основные антиномии социализации в стабильном социуме …… 208
Лауткина С.В., Радашкевич А.А. Особенности развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра ……. 212
Лепешко К.В. Личностные предикторы социально-сравнительной ревности …... 217
Лукьянова Е.В. Особенности самооценки и уровня притязаний у младших школьников с ТНР …… 221
Микодина Е.А. Социально-психологические проблемы многодетности ……. 226
Морожанова М.М. Понятие «неопределенность» в современном психологическом знании …… 230
Осинский А.Е. Восстановительная медиация как инструмент обеспечения психологической безопасности образовательной среды ……. 233
Павлова Е.С., Циркунова Н.И. Прокрастинация как следствие негативного опыта социализации личности …… 236
Поплавский Н.Н., Нифонтова Т.А. Ситуация вторичной оптации как триггер неопределенности профессионального будущего ……. 240

Поташёва Ю.Л., Ганкович А.А., Милашевич Е.П. Психологические подходы к организации воспитательного процесса в условиях неопределенности …….. 244
Семёнова Н.С. Формирование ценностных ориентаций как фактор развития социальной активности личности ……..... 247
Сузень А.В., Турковская Е.В. Проявление агрессивного поведения учащихся сельских и городских школ …….. 250
Сузень В.Б., Турковский В.И. Профессиональное самоопределение учащихся сельских и городских школ …….. 252
Трусова Е.Ю., Кухаренко Т.С. Влияние коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью на их социализацию …….. 255
Ховайло О.В. Профессиональная идентичность врачей ветеринарной медицины . 259
Черткова С.К., Крестьянинова Т.Ю. Эмоциональное выгорание у медицинских работников центральной районной больницы: состояние проблемы ……. 262
Шакис И.Д. Социальный интеллект и социометрический статус у подростков … 266
Шишканова А.В., Кухаренко Т.С. Эмпирическое изучение социальных представлений у учащихся вспомогательной школы о безопасности жизнедеятельности …… 270
Шпак В.Г. Нестандартное оборудование в физической подготовке детей старшего дошкольного возраста ……. 274
Andrushchenko N.Y., Han Julin Healthy lifestyle of young people as an actual problem of socialization …….. 277
Gabzdyl Jolanta Kształcenie matematyczne i jego integracja z pozostałymi ścieżkami kształcenia wczesnoszkolnego – w aspekcie komunikatów dydaktycznych …….. 281
Shmurakova M., Soveiko Ye., Wang Yan Relationship between locus of control and time management disposition of college students …… 286

ПРЕДИСЛОВИЕ

Светлой памяти кандидата психологических наук, доцента Абрамовой Л.Н. и аспиранта кафедры психологии Осинского А.Е. посвящается

Социализация – это интегративный процесс вступления субъекта в структуру общества, посредством овладения им социальными правилами, ценностями, ориентациями, традициями, познание которых помогает стать эффективной личностью общества. С первых своих дней существования человек окружен многими людьми, он понемногу включается во взаимодействие. Во время взаимоотношений личность обретает социальный опыт, какой становится неотъемлемым компонентом индивидуума. Процесс социализации личности двусторонний: человек усваивает опыт общества, одновременно – активно развивает отношения, связи. Человек воспринимает, овладевает и преобразовывает персональный социальный опыт на личные установки и позиции. Также он включается в многообразные социальные связи, исполнение разных ролевых функций, преобразуя этим окружающее общество и себя.

Процесс социализации предусматривает высокий уровень внутренней активности самой личности, необходимость самореализации. Многое зависит именно от жизненной активности человека, умения результативно управлять деятельностью. Но этот процесс часто встречается, когда объективные жизненные обстоятельства порождают у личности определенные потребности, создают стимулы деятельности.

Социализация личности чрезвычайно важна для благополучного функционирования в социуме. Данный процесс идет на протяжении всей жизни личности, поскольку мир движется и, чтобы двигаться вместе с ним, необходимо меняться. Человек претерпевает постоянные изменения, он меняется, как физически, так и психологически, для него невозможно быть постоянным.

Неопределенность возникает в самых различных сферах повседневной жизни человека, который может столкнуться с ней при решении многих задач, как в профессиональных областях, так и в обыденной жизни. Множество современных исследователей, к числу которых относится Е.В. Акчурина, И.В. Борисова, Т.В. Власова и пр., указывают на то, что неопределенность ситуации имеет прямую связь с такими параметрами оценки ситуации, как возможность прогноза. В данном случае возможность составить прогноз какого-либо события предполагает способность человека предсказать развитие ситуации и его динамику. Степень прогнозируемости события уменьшается в случае роста неопределенности ситуации. Совершенно иная точка зрения представлена в перечне работ, имеющих инженерно-психологическую направленность. В данном контексте под неопределенностью ситуации принято понимать, первоочередно, отсутствие у субъекта действий возможности осуществления контроля. С указанной точки зрения, неопределенность ситуации возникает вследствие невозможности перцептивной установки человека преодолеть некоторый информационный барьер (к такому барьеру зачастую относится недостаток знаний о ситуации или отсутствие умений действовать в ее рамках).

Современное обращение психологии к неклассическим формам рациональности закономерно привело к активному использованию принципа неопределенности как центрального методологического основания. Данный принцип трактуется исследователями по-разному: и как имманентно присущий самому предмету психологии, содержащему взаимопереходы объективного и субъективного [Зинченко, 2007], и как возможность противостояния любым формам редукционизма в психологии через утверждение принципиальной множественности возможных объяснительных моделей [Корнилова,

2010], и как основание для переосмысления фундаментальных психологических категорий – таких как личность и развитие [Леонтьев, 2011]. При этом основания его утверждения имели скорее гносеологический, нежели онтологический характер, опираясь на непростую динамику проблемы детерминизма / индетерминизма в психологии.

В психологии, особенно в тех ее областях, которые обращаются к исследованиям личности, принцип неопределенности в максимальной степени стал представлен благодаря трансформациям бытийного плана, а именно – объективному нарастанию социальных изменений, превращающих систему социальных взаимодействий человека в поток неопределенных ситуаций и ставящих в качестве центральной проблему социального выбора. Степень интереса психологов к анализу возможного влияния изменчивости социального поля на весь спектр социально-психологических явлений выражалась не только в повышенном внимании к социальному контексту, но и в общем переосмыслении предметного поля психологии. Оно было существенно расширено за счет включения в него проблемы восприятия социальных изменений на уровне индивидуального сознания, представленности их в массовом сознании, в процессе конструирования образа социального мира [Андреева, 2009]. В итоге новая парадигма социальной психологии XXI века (вслед за социологией, которая несколько раньше обратилась к данной проблематике) оказалась неразрывно связана с проблематикой социальных изменений.

Принцип неопределенности при этом подразумевался во многом «по умолчанию». Во-первых – в силу «наследуемого» от социологии понимания социальных изменений как бифуркационных, создающих реальность постмодерна как реальность множественную, требующую от человека либо непредсказуемых ролевых «переключений», либо полного отказа от ориентации на фиксированные ролевые модели поведения [Валлерстайн, 1999; Гидденс, 1999]. Так понятые социальные трансформации очевидно несли в себе признаки объективной неопределенности. Во-вторых, неявная представленность принципа неопределенности в современной психологии обусловливалась и продолжает быть связана с доминированием в ней положений социального конструкционизма. Последний же предполагает не только постоянную изменчивость, но и принципиальную незавершенность процессов социальной категоризации и самокатегоризации [Герген, 1995; Харре, 1996], а потому – и невозможность установления в них любых границ и пределов, что, в свою очередь, задает субъективную неопределенность человека эпохи постмодерна. В-третьих, если принять призыв А. Тэшфела к тому, что в качестве центральной проблемы современной психологии должна стать проблема отношений между человеком и социальными изменениями, то очевидно, что эти отношения скрыто содержат в себе принцип неопределенности – ведь выбор в постоянно меняющейся ситуации не может быть окончательным.

Для отечественной психологии обращение к анализу неопределенности еще совсем недавно подкреплялось задачей изучения процессов социальной дестабилизации – исследованиями кризиса идентичности, норм и ценностей в ситуации радикальных и не имеющих какого-либо определенного вектора социальных трансформаций [Андреева, 2009; Белинская, 2001; Белинская, Дубовская, 2009]. Потеря человеком своей субъектности сопровождается одновременной актуализацией необходимости личностного выбора – причем уже не столько для активного социального действия, сколько для формирования новых представлений о себе и мире.

Подобный выбор, как и ранее, может строиться на разных основаниях. Как справедливо отмечает Т.Д. Марцинковская, первым его основанием может быть стремление к сохранению консервативных ценностей и эталонов [Марцинковская, 2013], что, собственно, и можно наблюдать в настоящий момент. Вторые два варианта (когда основанием самокатегоризации становятся устойчивые к внешним трансформациям ценности культуры, науки, искусства или же внутренняя активность личности, стремление к осознанию своей индивидуальности, смыслов и целей жизни), скорее всего, уже не востре-

бованы актуальной ситуацией и потому вряд ли послужат задаче достижения конгруэнтности образа себя и образа социального мира.

В силу вышесказанного представляется интересным эксплицировать принцип неопределенности в социально-психологическом анализе, что видится нам возможным через выделение возможных признаков ситуации неопределенности и анализ ее различных личностных следствий. Традиционно в качестве ведущего признака ситуации неопределенности выделяется информационный признак: недостаток, противоречивость или же нечеткость информации [Корнилова, 2003]. На эмпирическом уровне данный подход в основном реализуется в исследованиях принятия решений. Исходно они опирались на понимание информационных причин неопределенности как чисто внешних условий, понимая под ними реальный дефицит или избыток информации. Сегодня, однако, существует ряд экспериментальных данных, доказывающих, что не только и не столько объективные параметры информационного поля задают характеристики ситуации неопределенности, сколько субъективно приписываемые информационному потоку особенности заставляют человека оценивать ситуацию принятия решений как более или менее определенную.

Рассмотрение информационного параметра неопределенности в неявном виде присутствует и в современных социально-психологических исследованиях, – прежде всего тех, которые обращаются к анализу ситуационных переменных в условиях лабораторного эксперимента, манипулируя с ними по линии регламентированность / нерегламентированность, что, в свою очередь, позволяет разделить их на «сильные» и «слабые».

Регламентированность может быть задана разными способами: наличием четких норм и правил поведения, эксплицированностью санкций, вынуждающих людей следовать этим нормам, или же присутствием в поле зрения испытуемого авторитетной для него социальной модели. В большинстве классических социально-психологических экспериментов ситуации были именно «сильными», что, собственно, и обусловливало полученные в них результаты. Их общим вектором являлся факт соответствия индивидуального поведения требованиям социального окружения, потому и оказалось, что в «сильных» ситуациях люди с различными диспозициями ведут себя схожим образом. Очевидно, что понимаемая подобным образом регламентированность является, по сути, субъективной информационной однозначностью.

Очевидно, что возможна экспериментальная организация и «слабых» ситуаций, в которых эксплицированы лишь немногие или же недостаточно четко представленные социальные правила. Подобную недостаточность или нечеткость нормативов действия в некотором смысле можно рассматривать как информационный параметр неопределенности, и существуют данные, свидетельствующие о том, что «слабые» с этой точки зрения ситуации эксплицируют индивидуальные различия в поведении [Росс, Нисбетт, 1999]. В свою очередь это позволяет сделать вывод о том, что в ситуации информационной неопределенности человек начинает больше опираться на личностные диспозиции.

Однако традиционно для большинства социально-психологических подходов ведущим признаком информационной неопределенности выступает не только и не столько недостаток информации, сколько ее противоречивость – как несовместимость двух или более когниций. Заметим, что подобная несовместимость рассматривается, в том числе, и на «оси времени» – как наличие одномоментного рассогласования или как несовместимость актуального и прошлого знания. Данный подход эксплицирован практически во всех когнитивистских социально-психологических моделях, начиная еще с теории когнитивного диссонанса Л. Фестигера. Как известно, стремясь редуцировать возникающий когнитивный диссонанс, человек может попытаться изменить или устранить один из не согласующихся элементов. Тем самым путем избирательного восприятия элементов, релевантных ситуации, человек может начать активно достраивать, «доопределять» неопределенную ситуацию так, чтобы она соответствовала консонансной схеме,

снижая свою субъективную неопределенность. Фактически, с позиции данной концепции субъективно переживаемая неопределенность может быть понята как следствие особенностей категоризации причинности, а, соответственно, основным механизмом ее редукции (в данном случае не объективно-информационной, а субъективной – воспринимаемой как противоречивость) станет механизм разрешения когнитивного диссонанса.

Возможен и другой акцент в понимании ситуации неопределенности, когда под ведущим ее признаком понимается невозможность (как правило, объективная) контроля со стороны субъекта действия. С этой точки зрения собственно субъективная неопределенность возникает тогда, когда перцептивная установка человека «наталкивается» на некоторый информационный барьер, выражающийся либо в недостатке знаний о ситуации, либо в несформированности умений действия в ней. Данный взгляд преобладает в современных исследованиях совладающего поведения в трудных ситуациях (см., например, [Поддъяков, 2008]). Очевидно, что так понимаемая неопределенность ситуации повышает множественность ее исходов.

Фактически эта же тенденция характерна сегодня и для социально-психологических работ, которые выбирают предметом своего изучения процессы социализации в подростковом и юношеском возрасте. Для них типичным является понимание ситуации неопределенности как множественного выбора, преодоление которого и лежит в основе формирования центрального психологического новообразования данного возрастного этапа, а именно личностного и социального самоопределения.

Итак, можно видеть, что наиболее часто используемыми признаками ситуации неопределенности являются новизна, сложность и противоречивость. При этом нередко сочетаются «внешние» (прежде всего – информационный) и «внутренние» (например, субъективная невозможность контроля) параметры. Подчеркнем, что в социально-психологическом ракурсе более интересным представляется обращение к «внутренним» признакам – именно к восприятию ситуации как неопределенной. Очевидно, что влияние на них могут оказывать и некоторые личностные диспозиции. Личностные основания субъективной неопределенности видятся исследователям по-разному, но в целом центрируются вокруг мотивационно-потребностных состояний и особенностей когнитивной сферы субъекта.

А.Н. Поддъяков постулирует два основных типа познавательно-исследовательского отношения человека к действительности. Первый тип отличает видение мира как стабильного, упорядоченного, цельного, и в основе формирования подобного образа лежит потребность в определенности, устойчивости и порядке; наличие четких, иерархизированных целей; владение алгоритмом действий и однозначное представление о возможном результате. Второй тип характеризуется видением мира как постоянно изменяющегося, бесконечно разнообразного, основанием чего служит соответственно потребность в неопределенности, новизне, готовность к выходу за рамки уже известного. Его отличает гибкость познавательных процессов, проявляющаяся в особенностях целеполагания, в представлениях о путях достижения результата и в характеристиках самого результата деятельности [Поддъяков, 2007].

Фактически к той же психологической реальности апеллируют существующие в социальной психологии представления о диспозиционной социальной ригидности, понимаемой как определенная «узость» социального мышления, полярность оценок социальных объектов, нетерпимость к двойственности, отсутствие плюрализма в восприятии социальной ситуации, желание контроля над развитием событий. Именно эти качества становятся препятствием в практике работы с персоналом в условиях организационных инноваций [Базаров, 2007].

Подытожим вышесказанное. Во-первых, в большинстве случаев при анализе возможных признаков ситуации неопределенности в социально-психологических исследованиях преобладают «внутренние» параметры, отражающие именно субъективную не-

определенность. Во-вторых, среди выделяемых параметров неопределенности максимально представлены: новизна, сложность, противоречивость, невозможность контроля, множественность выборов и решений, связанная с ними высокая степень риска. В-третьих, субъективная квалификация ситуации как неопределенной может основываться на мотивационных (потребности в определенности) и когнитивных (гибкость/ригидность) особенностях личности.

Однако нельзя не согласиться с В.П. Зинченко в том, что «самое сложное – понять, как человек в реальной, жизненной ситуации противостоит неопределенности» [Зинченко, 2007], что именно является для него средствами ее минимизации. Хотя сегодня в психологии существует множество ответов на этот непростой вопрос (в качестве подобных средств выделяют и смыслы, и волю к действию, и поступок, и рефлексию), все равно остается непонятным, на каких личностных особенностях переживания ситуации неопределенности они базируются.

Совокупность личностных особенностей, позволяющих человеку успешно действовать в непредсказуемом мире, сегодня уже прочно ассоциирована с понятием толерантности к неопределенности [Гусев, 2011]. При всей существующей множественности его трактовок (а каким же еще, кроме как неопределенным, может быть для психологов подобное понятие?) представляется, что возможные личностные следствия переживания человеком ситуации неопределенности могут быть рассмотрены в трех взаимосвязанных аспектах – на уровне поведения, эмоциональных переживаний и когнитивных структур.

В том, что касается поведенческих следствий переживания ситуации неопределенности, то в целом они анализируются в тесной связи с понятием активности и факторами сохранения ее в данных условиях. Как известно, исходно проблема сохранения поведенческой активности человека в условиях неопределенности стимула впервые была поставлена М. Селигманом в связи с изучением феномена «выученной беспомощности» и в качестве основного фактора отказа от активности мыслилось наличие предшествующего негативного и неподконтрольного опыта. В дальнейшем были выделены еще два фактора, а именно – оказалось, что характер атрибуции неподконтрольности ситуации (внешней или внутренней), имевшейся у испытуемых, и индивидуальные различия по шкале локуса контроля также оказывают существенное влияние на характер активности человека в ситуации, которую он считает неконтролируемой, а следовательно – и субъективно неопределенной. Было отмечено, что наличие внешнего локуса контроля в сочетании с внешней же атрибуцией причин происходящего существенно тормозили активность в этих условиях [Росс, Нисбетт, 1999].

Впоследствии было показано, что на сохранение активности в неопределенной ситуации влияет еще целый ряд разноплановых факторов. А именно: «иммунизирует» к неудачам (и, следовательно, позволяет сохранять активность в неопределенности) не столько опыт предыдущего успеха, сколько опыт предыдущего преодоления трудностей, особенно – в случае внутренней атрибуции причин этих трудностей; наличие высокой самооценки, задавая в целом ориентацию на задачу, а не на возможности самоутверждения, чаще заставляет воспринимать такую ситуацию как игру и провоцирует на активность; определенную роль играет и характер социальной идентичности личности – возможность самоотождествления себя в изменившейся ситуации с прошлыми социальными достижениями «тормозит» отказ от активности в наступившей неопределенности [Белинская, 2001].

Что касается эмоций в ситуации неопределенности, то отмечается, что квалификация ситуации как неопределенной может вызывать два основных вида эмоциональных переживаний: во-первых, интерес или любопытство, а во-вторых – страх или тревогу. При этом основное внимание исследователей, как правило, сосредоточено на втором, негативном, полюсе эмоциональных переживаний, которые нередко рассматрива-

ются как обладающие собственной мотивирующей силой. Достаточно вспомнить, например, что процесс редукции когнитивного диссонанса, согласно Л. Фестингеру и Ф. Хайдеру, «запускается» именно ими.

Но наибольшее количество исследований обращается к когнитивным следствиям ситуации неопределенности, при этом их анализ тесно связан с эмпирической детализацией самих признаков ситуации неопределенности. Так, для исследований, выделяющих в качестве ведущего признака неопределенности невозможность контроля над ситуацией, готовность человека действовать в ситуации неопределенности часто рассматривается сегодня в связи с таким когнитивным параметром, как «принятие риска» [Корнилова, 2003]. Справедливо отмечается, что личностная включенность в ситуацию принятия сложных решений невозможна без акта самоопределения как «прикидки» человеком своих возможностей соответствовать требованиям ситуации: ведь оцениваются всегда не только потенциальные последствия решений, но и их «субъективная цена». В исследованиях, для которых ведущими признаками неопределенности выступают новизна ситуации, сложность и противоречивость информации, доказывается, что она требует от субъекта целого комплекса специфических когнитивных средств, ведущими из которых мыслятся прототипы и эвристики [Канеман, Тверски, 2005]. Несколько реже в качестве такого когнитивного средства выделяется «недифференцированный образ» [Поддъяков, 2007].

Отметим здесь же, что в основе исследовательского внимания к когнитивным следствиям неопределенности лежит мысль о том, что в настоящее время важнейшим направлением развития человека все чаще признается формирование у него целого комплекса познавательных способностей, которые позволяют обеспечить успешность деятельности в сложных, многофакторных и динамичных средах, имеющих сетевой принцип организации. В качестве модельных вариантов подобных сетей, как правило, используются так называемые комплексные задачи, и в экспериментальных условиях формируется умение их решать [Поддъяков, 2007]. Однако было замечено, что в ряде случаев наблюдается весьма специфический эффект подобного обучения: некоторые испытуемые начинали очень хорошо рассуждать о том, как надо было бы действовать в предложенных по условию задачи многофакторных средах, однако на их реальную деятельность в условиях неопределенности приобретенные знания практически не влияли, оставшись на вербальном уровне.

Пути преодоления данного эффекта видятся исследователям в двух основных направлениях: во-первых, через организацию специфического межличностного взаимодействия в процессе «овладения неопределенностями», а во-вторых – через становление определенной системы персональных ценностей. Так, с первой точки зрения отмечается, что нивелировать его может взвешенное соотношение в межличностном контакте помощи и противодействия, ибо только противодействие способно изменять направление развития непредсказуемым образом. Со второй точки зрения необходимо формирование в ходе социализации смысловой ценности поиска, ценности создания и использования ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития личности [Зинченко, 2007].

Подобный «проспективный» взгляд на когнитивные следствия неопределенности операционально представлен в работах, связывающих успешность в преодолении множественных неопределенностей с антиципацией возможных вариантов будущего, с наличием развернутой временной перспективы: от исследований особенностей современной социализации на подростковом этапе до работ, посвященных стратегическому менеджменту в условиях риска и особенностям совладания с повседневными трудностями. В них отмечается, что специальные усилия по выработке перспективных планов деятельности, позволяющие снять субъективное переживание неопределенности, могут быть оценены как «расширение жизненной перспективы» – как на уровне индивиду-

ального, так и коллективного субъекта деятельности, причем степень конструктивности подобной прогностической деятельности не имеет принципиального значения [Базаров, 2007; Белинская, Дубовская, 2009].

Следует отметить, что вообще способность репрезентировать разнообразие будущего – как своего лично, так и социального, – нередко рассматривается как одна из ведущих способностей человека современного, изменяющегося, глобального, информационного, подчиненного этносу постмодерна и т.п. социального мира. Так, психологическая готовность к постоянным социальным изменениям как непреходящим условиям существования связывается рядом современных психологов со способностью к построению рефлексивного проекта собственного будущего [Гидденс, 1999] и даже – со способностью репрезентировать более широкий спектр «возможных будущих», чем те, которые могут быть реализованы [Харре, 1996].

Представляется, что в интересующем нас ракурсе рассмотрения неопределенности как субъективной сущности социальных трансформаций можно выделить следующие три взаимосвязанные ее характеристики. А именно: во-первых, множественность – субъективно для человека подобная ситуация содержит в себе множество возможностей, допускает вариативность выборов, множество решений и интерпретаций; во-вторых, непредсказуемость – то есть субъективную невозможность прогноза ее развития, неизвестную вероятность тех или иных событий, воспринимаемое отсутствие причинно-следственных закономерностей; в-третьих, неконтролируемость – как субъективную невозможность противостоять неожиданностям, предугадать их.

Переживание ситуации неопределенности закономерно имеет свои поведенческие, аффективные и когнитивные «воплощения». Подчеркнем, что именно когнитивные следствия ситуации неопределенности являются наиболее «естественным» предметом изучения для психологии. Исходя из общего понимания ситуации неопределенности как наличия трудностей категоризации и самокатегоризации, закономерно возможно связать когнитивные следствия ситуации неопределенности с процессами социального познания, в частности – с закономерностями построения образа социального мира. И если социально-психологическое понимание неопределенности неминуемо апеллирует к социальному контексту – быстрым социальным изменениям, то тогда закономерным будет понимание образа социального мира как принципиально вариативного, множественного, противоречивого, непредсказуемого в своей изменчивости и в этом смысле неподконтрольного субъекту.

Из анализа мы видим, что основными характеристиками неопределенности являются новизна, сложность, неопределенность во времени, противоречивость, непредсказуемость и многочисленность возможных результатов. Отношение личности к неопределенности, детерминированное системой этнокультурных, социальных, индивидуально-психологических, половозрастных факторов, а также спецификой самой ситуации неопределенности, предопределяет специфику активности субъекта и выбор им стратегий и тактик преодоления неопределенности. Таким образом, можно сделать выводы о том, что в современном мире все чаще человек встречается с ситуацией неопределенности. В зависимости от его восприятия она рассматривается либо как возможность для личностного роста и развития, либо происходит застревание в когнитивном диссонансе невозможности нахождения решения и выхода из сложившейся ситуации. Ситуация неопределенности становится источником развития личности, посредством когнитивной оценки положительных сторон ситуации, через необходимость найти большее количество решений. Через переживание положительных эмоций, связанных с ситуацией новизны, вызова, драйва. Когда люди вынуждены предлагать свое оригинальное видение решения задачи и разрабатывать соответствующие стратегии поведения.

Мазилов В.А.
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация
Профессор, доктор психологических наук
v.mazilov@yspu.org

УДК 159.9

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена обсуждению важной проблемы современной психологии: планирование и организация продуктивных исследований в области психологии личности блокируются некоторыми методологическими решениями, принятыми в прошлом, и в настоящее время полностью утратившими свою позитивную роль, но выступающими сегодня существенными препятствиями на пути развития психологической науки. Сформулированы методологические проблемы, требующие решения, и намечены пути их решения. Утверждается, что первоочередными вопросами, требующими безотлагательного решения, являются отказ от необоснованной трактовки всей психики как отражения и пересмотр трактовки предмета психологии. В качестве предмета психологии предлагается конструкт внутренний мир человека. Такой подход внушает известный оптимизм и представляется перспективным в отношении исследований проблем личности.

Ключевые слова: психология, методология, личность, предмет психологии, совокупный предмет, внутренний мир человека.

METHODOLOGY OF PSYCHOLOGY AND PROBLEMS OF PERSONALITY RESEARCH

The article is devoted to a discussion of an important problem of modern psychology: planning and organization of productive research in the field of personality psychology are blocked by some methodological decisions adopted in the past, and now completely lost their positive role, but acting today as significant obstacles to the development of psychological science. Methodological problems requiring solution are formulated and ways of their solution are outlined. It is argued that the priority issues requiring an urgent solution are the rejection of an unreasonable interpretation of the entire psyche as a reflection and a revision of the interpretation of the subject of psychology. The construct of the inner world of a person is proposed as a subject of psychology. Such an approach inspires a certain optimism and appears to be promising.

Keywords: psychology, methodology, personality, subject of psychology, aggregate subject, inner world of a person.

Введение. Как хорошо известно, в психологии и обнаружение новых конструктивных решений, и наличие существенных затруднений в исследовании тех или иных проблем часто связаны с большей или меньшей проработанностью чисто методологических вопросов. К их числу несомненно могут быть причислены вопросы, относящиеся к сфере исследования личности. В частности, к примеру, вопросы социализации личности вряд ли могут объективно, взвешенно и продуктивно исследоваться, если отсутствует удовлетворительное решение биосоциальной проблемы [1]. Вряд ли стоит дополнительно упоминать о том, что, пока основные психологические понятия не представляют собой *системы*, надеяться на выявление реальных предикторов сложных психических феноменов по меньшей мере наивно [2]. Поэтому конструктивное обсуждение методологических вопросов психологии значимо не только само по себе, но и может создать дополнительный ресурс для продуктивного исследования важных проблем психологической науки и, в частности, психологии личности и факторов, определяющих ее развитие.

Материал и методы. Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы показать: нерешенность важнейших методологических вопросов выступает препятствием при

разработке проблем психологии личности. Задачи статьи: 1) выявить основные нерешенные методологические вопросы, препятствующие разработке проблем личности; 2) наметить основные пути решения методологических вопросов психологии, необходимых для разработки проблем личности; 3) обсудить условия, которые должны быть достигнуты для осуществления конструктивного исследования проблем личности.

Методологической основой в данном исследовании послужили положения интегративной когнитивной методологии психологии и коммуникативной методологии [3].

Результаты и их обсуждение. Проблемы исследования личности, как хорошо известно из истории психологии, имеют свою выраженную специфику. Понятие личность можно смело считать одной из центральных категорий в психологии, причем это касается не только общей и теоретической психологии, но в первую очередь может быть отнесено к тем областям психологии, которые непосредственно соприкасаются с практикой (педагогическая, медицинская, социальная и др. отрасли психологической науки). Как отмечали К. Холл и Г. Линдсей, если академический психолог определял тему исследований исходя из собственных интересов, то теоретик личности всегда исходил из жизненных проблем; теоретики личности обычно признавали решающую роль мотивационных процессов; если экспериментальный психолог рассматривал мотивацию как артефакт, влияющий на результаты, то теоретики личности видели в мотивации ключ к пониманию поведения; теоретики личности убеждены, что адекватное понимание человеческого поведения возможно только при изучении человека в его целостности, они настаивали на контекстуальном изучении поведения; теории личности более спекулятивны и менее привязаны к экспериментальным и измерительным процедурам; психолог, изучавший личность, более был занят реконструкцией или интеграцией, а не анализом и фрагментарным изучением поведения [4].

В отечественной психологии советского периода категории личность «не повезло»: на рубеже двадцатых – тридцатых годов «личность» претендовала на то. чтобы стать предметом психологии. Однако, победила теория отражения, ставшая для психологии своего рода «охранной грамотой» и позволившая вписать психику в материальный мир, но лишившая психическое онтологического статуса. Понятно, что трактовка психики как *отражения*, то есть *взаимодействия материальных систем*, не позволила получить *психическому* онтологический статус, не смогла обеспечить психологии получение удовлетворительного решения биосоциальной проблемы: психология оказалась обречена в лучшем случае довольствоваться лишь *взаимодействием* биологического и социального факторов [1].

Возвращение категории «личность» в психологию на рубеже 1960-х – 1970-х гг. сопровождалось многочисленными дискуссиями, в результате понятие «личность» было сильно социологизировано. Проблема редукционизма, как биологического, так и социального остается в психологии личности весьма актуальной.

В настоящее время совершенно ясно, что препятствием для разработки проблемы личности является неудовлетворительное решение двух методологических вопросов, которые являются взаимосвязанными: 1) определение всей психики человека как отражения, не позволяющее даже адекватно поставить биосоциальную проблему в психологии [1]; 2) отсутствие удовлетворительного решения проблемы предмета психологии [2].

Кратко остановимся на отмеченных положениях.

1. Роль категории «отражение» в советской психологии была сильно преувеличена. Философская категория отражение была введена *в психологию* для того, чтобы *объяснить* возникновение психического как такового и показать его реальное место в *материальном мире*. Отражение, напомним, представляет собой взаимодействие материальных систем, при котором отражающая материальная система воспроизводит в специфической форме некоторые характеристики и свойства отражаемой системы. Психическое оказалось вписанным в материальный мир (что было важно для своего

времени), но как следствие не получило онтологического статуса, поскольку оказалось не включенным в формы движения материи. Отсюда следовало, что психическое существует *как процесс*, происходящий при взаимодействии материальных систем, что было выражено в известном положении, согласно которому *способом существования психического является процесс*. Как известно, использование ленинской теории отражения послужило для психологии своего рода «охранной грамотой», но имело и целый ряд негативных последствий. Не имея возможности перечислять их в рамках настоящего текста, обратим внимание лишь на следующие моменты. Отражение необоснованно было распространено на всю психологию («психика есть отражение действительности»), тогда как область применения этого понятия ограничивается ощущениями (чувственной тканью), когда реально происходит взаимодействие материальных систем (раздражителей и органов чувств и мозга человека). Уже в процессах восприятия влияние «внутренних условий» реально так велико, что более соответствует действительности использование термина *конструирование* вместо отражения.

Лишение психики онтологического статуса не позволяет даже адекватно поставить проблему биосоциальной обусловленности психики, так как в этих условиях биологический и социальный факторы могут только влиять друг на друга. С.Л. Рубинштейн это хорошо понимал, в связи с чем ввел в психологию понятие о другом способе существования психического – как *продукта*. Однако, это даже усугубило остроту второй проблемы, поскольку на вопрос – как в рамках единого предмета уживаются *актуально* протекающие процессы и *постоянно* существующие продукты? – убедительного ответа не появилось, а реальное единство предмета психологии оказалось под сильным сомнением.

Как представляется, роль отражения должна быть пересмотрена, необходимо отказаться от трактовки всей психики как отражения и признать психическое реально существующим, *психической реальностью*.

2. Второй акцентированный выше момент связан с *предметом психологии*. В общей психологии сложилась парадоксальная ситуация: декларативно утверждалось, что вся психика является отражением действительности, тогда как было очевидно, что между частями, составляющими в совокупности предмет психологии, имеют место разрывы. В результате психические процессы и психические свойства человека представляют скорее *разнородные* образования, определяемые через *различные понятия* (то есть относящиеся к *различным классам*), чем части реального *единства*. На деле ситуация оказывается еще сложнее и трагичнее, поскольку под большим вопросом находится факт реального существования даже *общей психологии* [5; 6], то есть того ядра, вокруг которого должны группироваться *отрасли психологии*. Не случайно некоторые авторы прямо указывают, что общая психология, которая *должна быть единой*, распадается на несколько независимых *поддисциплин*. В данном контексте характерна концепция, разрабатываемая А.А. Тюковым [7]. «Я предлагаю собственную конструкцию категориального ядра новой психологии в целостной картезианской картине «пространства существования и развития человеческой души», задающего предмет психологии в целом как предмет комплексной науки и базовые предметы – как разделы психологической науки. Привычные и знакомые нам категории личности, сознания и деятельности вводятся как независимые и задающие отдельные базовые предметы и, соответственно, теории: личности, сознания, деятельности, а главное – возвращающие «душу» в качестве действительности психологического изучения» [7, с. 8]. Таким образом, согласно автору, душа выступает предметом комплексной науки, неким образом объединяя более частные, но *независимые* предметы «личности, сознания, деятельности». Не будем здесь углубляться в обсуждение того, являются ли эти частные предметы действительно независимыми, исчерпывает ли совокупность этих понятий душу в целом и т.п. Обратим внимание, что единства в понимании предмета по-прежнему нет. Не будем также в рамках этой статьи обозначать все проблемы, наличие которых поставило сегодня

научную психологию на грань выживания. Отошлем желающих к подробному их описанию [5; 6]. Очевидно, что подход А.А. Тюкова необходимо отвергнуть уже потому, что он ведет к *уничтожению психологии как фундаментальной науки*.

Отметим, что перед психологией стоит важнейшая нерешенная задача: Необходимо предложить такую трактовку предмета, в которой: а) традиционно выделяемые психические явления (процессы, свойства, состояния) нашли бы свое место; б) вышеуказанные психические явления обрели бы реальные связи между собой, поскольку предмет должен представлять собой нечто *единое;* в) трактовка должна позволить предмету выполнять свои *функции* в психологической науке, которую он конституирует; г) необходимо, чтобы сколь-нибудь существенная часть психологического сообщества такую трактовку поддержала. Последний аспект очень значим, поскольку реально интегративные процессы выражены в современной психологии недостаточно и кумулирование психологического знания происходит очень медленно.

В свете интересующей нас темы отметим, что возникновение научной психологии, манифестированное в 1874 году В. Вундтом, означало переход к узко-аналитическому способу определения предмета психологии. Характерно, что такой способ задания предмета был воспринят как сторонниками, последователями Вундта, так и его противниками. Таким образом была создана традиция, которая заключается в том, что каждое вновь возникающее направление выделяет свой предмет – новый – по отношению к предшественникам.

Не имея возможности проследить в рамках настоящей статьи (подробно смотри [8]), констатируем, что в психологии существует множество подходов, практически не соотнесенных друг с другом. Таким образом психология – в том числе и современная – представляет *совокупность различных подходов*, теорий, практически *не соотнесенных между собой.*

Кроме того, отметим. что в психологии получил широкое распространение подход, согласно которому исследование предмета в целом подменялось исследованием «единиц психики». В качестве таковых на протяжении XX столетия были предложены многие десятки вариантов, но удовлетворительного решения не было получено.

Можно констатировать, что психология оказалась в тупике: вариантов узко-аналитически понимаемого предмета было предложено очень много (несколько десятков), но удовлетворяющего не нашлось.

Выход из этой ситуации – если психология хочет оставаться фундаментальной наукой о психической реальности – как представляется один: необходимо отказаться от аналитического способа конструирования предмета психологии и перейти к исследованию *совокупного предмета.* Во всяком случае до тех пор, пока мы реально далеки от понимания *природы психического*, надежды на выделение *релевантных единиц психики* (это положение составляет фундамент узко-аналитического подхода) весьма призрачны.

Вероятно, могут быть предложены разные варианты. На наш взгляд, наиболее предпочтительным является трактовка предмета психологии, как *внутреннего мира человека* [9; 10]. Как отмечал еще У. Джемс, были мыслители, отрицавшие существование внешнего мира, но в существовании внутреннего мира никто не сомневался. Это важно, так как создает возможность для *взаимопонимания* разных психологов, идентифицирующих себя с различными направлениями в психологии.

Не имея возможности дать сколь-нибудь развернутую характеристику предложенной трактовки предмета (см. [5; 8]), остановимся лишь на обозначенных выше требованиях (см. выше пункты а) – г)) к предмету психологии:

а) Традиционно выделяемые психические явления (процессы, свойства, состояния) находят свое место в структуре предмета психологии. Разделяя психику на отдельные психические процессы, рассматривая их сами по себе, психические свойства и состояния как отдельные психические явления, мы закрываем дорогу для осмысления

внутреннего мира как целого. Единство внутреннему миру придает новое *понимание способностей*, которые соединяют психологические свойства человека и его психические процессы [9; 10], благодаря тому, что способности рассматриваются и как процессы, и как свойства субъекта и личности. Добавим к этому, что способности имеют *уровневое строение*, могут быть выделены индивидный, субъектный и личностный уровни, что придает внутреннему миру объемность. На личностном уровне появляются духовные состояния, что позволяет говорить о *духовных способностях*.

б) Архитектоника внутреннего мира предстает целостной и объемной, причем отдельные составляющие выступают именно как части единого целого – внутреннего мира человека – поэтому связи и отношения между ними позволяют прослеживать не только корреляции, но и полноценно использовать возможности объяснения, в том числе и причинно-следственного.

в) Была проведена проверка, позволяющая заключить, что конструкт удовлетворительно выполняет функции предмета психологии. предусмотренные современной методологией [2].

г) Как уже отмечалось, наличие внутреннего мира признается практически всеми психологами, что создает некоторую основу для взаимопонимания и – в перспективе – платформу для *интеграции психологического знания*.

И, наконец, отметим, что признание онтологического статуса внутреннего мира человека, имеющего свою архитектонику и уровневое строение, делает возможным правильную постановку *биосоциальной проблемы* в психологии.

В предшествующих работах утверждалось, что требуется *перенос объяснения* внутрь предмета психологии. Подчеркнем, что тезис представляется важным не в плане отказа от внешних объяснений, выходящих за рамки предмета, но как иллюстрация того положения, что *внешние причины действуют через внутренние условия* (С.Л. Рубинштейн), ибо использование внешнего объяснения в причинно-следственном варианте ведет к редукции, что на наш взгляд, лишает психическое его несомненной специфики. Как хорошо понятно, указание на внешние причины при использовании причинно-следственного объяснения (в варианте традиционной трактовки предмета психологии) дает весьма предсказуемый результат. Возьмем для примера интеллект. Варианты всем хорошо известны: он оказывается либо обусловлен биологически, либо социально, либо их – биологического и социального – взаимодействием. Напомним, что основанием традиционного понимания психики является непризнание ее онтологического статуса и постулирование существования психического как процесса, инициируемого взаимодействием материальных систем. Поэтому разговоры о взаимодействии биологического и социального в психическом представляют собой не более, чем диалектическую риторику. С другой стороны, внутренний мир как предмет психологии, как уже говорилось, многоуровнев. Когда утверждается необходимость переноса объяснения внутрь предмета, речь идет лишь о том, что в первую очередь целесообразно рассматривать связи между уровнями и составляющими внутреннего психического мира (к примеру, темперамента как одной из структур *индивидного уровня*, зависящего от биологических факторов, и определяющего *скорость протекания мыслительных процессов*, и, с другой стороны, когнитивных структур, относящихся к субъектному уровню, в котором представлены интеллектуальные операции и стратегии, формирующиеся в значительной степени при обучении). Такая стратегия представляется более правильной, поскольку позволяет избежать редукционизма в психологии, приводящего к сведѐнию психического к непсихическому.

Заключение. Как было показано, требуется обсуждение и решение методологических вопросов, препятствующих в настоящее время осуществлению конструктивных исследований в области психологии личности. Переход к трактовке предмета психологии как внутреннего мира позволяет в значительной степени снизить остроту вопроса.

Как можно полагать, трактовка предмета как внутреннего мира позволит внести ясность в решение такой актуальной проблемы современной психологии как проблема репликации результатов, поскольку конструкт «внутренний мир» позволяет реально учитывать не только те связи, которые фиксировались в том или ином психологическом исследовании, но и другие. Не учитываемые, которые тем не менее могли модифицировать результаты.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РНФ в рамках научного проекта № 18-18-00157

Список использованной литературы:

1. Мазилов, В.А. Биосоциальная проблема в контексте методологии психологической науки / В.А. Мазилов // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 3. – С. 122–130.

2. Мазилов, В.А. О психологических понятиях и методологии психологии / В.А. Мазилов // Вопросы психологии. – 2020. – № 1. – С. 71–83.

3. Мазилов, В.А. Методология психологической науки: история и современность / В.А. Мазилов. – Ярославль, 2017 – 419 с.

4. Холл, К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей // Пер. с англ. – М., 1997. – 720 с.

5. Мазилов, В.А. Современная общая психология: ключевые методологические проблемы / В.А. Мазилов // Методология современной психологии. – Вып. 12. – М.–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2020. – С. 92–110.

6. Мазилов, В.А. Психология в борьбе за существование / В.А. Мазилов // Методология современной психологии. – М.–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. – Вып. 13. – С. 259–286.

7. Тюков, А.А. Психология XXI века: пророчества и прогнозы (Круглый стол) / А.А. Тюков // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 6–8.

8. Мазилов, В.А. Психология и методология психологической науки: нерешенные актуальные проблемы / В.А. Мазилов // Методология современной психологии. – М.–Ярославль: ЯрГУ, ЛКИИСИ РАН, МАПН, 2021. – Вып. 14. – С. 46–63.

9. Шадриков, В.Д. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилов. – М.: Юрайт, 2015 – 411 с.

10. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019 – 274 с.

Янчук В.А.
ГУО «Академия последипломного образования», Республика Беларусь, г. Минск
Профессор, доктор психологических наук
yanchuk@academy.edu.by

УДК 159.9(091)(470)“19”

КУЛЬТУРНО-ДИАЛОГИЧЕСКАЯ МЕТАПЕРСПЕКТИВА ПРОБЛЕМНОГО ПОЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ КУЛЬТУРНОГО МНОГООБРАЗИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Традиционно проблема социализации детей и молодежи в поликультурном мире рассматривается в аспекте формирования межкультурной компетентности. С позиций развиваемого автором культурно-диалогического интердетерминистского метаподхода предлагаются экологические ориентиры и принципы ее конструирования. Представляются особенности формирования культурной и межкультурной компетентности. Предлагается конструкт экополикультурная компетентность, артикулирующий межкультурную компетентность как качество личности, не сводимое к простой сумме составляющих его элементов, обретаемое в условиях организованной поликультурной среды посредством совершения определенного рода активностей, предполагающее гармоничное взаимодействие осознаваемо-неосознаваемо-

экзистенциальных сфер психического. Подчеркивается аспект взаимоадаптация человека и окружающей среды. Рассматриваются специфика и содержание базовых понятий, особенности и механизмы формирования, содержательные рамки, анализируются наиболее перспективные образовательные технологии. Представляются потенциальные опасности недооценки негативного влияния современных электронных средств коммуникации и стихийности процессов формирования культурной и межкультурной компетентности, особенно, в контексте возрастающих контактов с представителями других культур.

Ключевые слова: глобализация культур, культурно-диалогический интердетерминистский метаподход; межкультурная психология, межкультурная компетентность, эко-поликультурная диалогическая образовательная среда.

CULTURAL-DIALOGIC METAPERSPECTIVE OF THE YOUTH ETHNIC SOCIALISATION IN POLYCULTURAL WORLD PROBLEM FIELD

Traditionally, the problem of socialization of children and youth in the multicultural world is considered in the aspect of the intercultural competence formation. From the standpoint of the author's cultural-dialogic interdeterminist meta-approach, ecological guidelines and principles for its construction are proposed. Presents features of the formation of cultural and intercultural competence. Proposed construct "eco-polycultural competence" articulates intercultural competence as a quality of a person, not reducible to a simple sum of its constituent elements, acquired in an organized multicultural environment through performing a certain kind of activities, suggesting a harmonious interaction of conscious-unconscious-existential spheres of the psychic. The aspect of the mutual adaptation of the person and the environment is emphasized. The specificity and content of basic concepts, features, and mechanisms of formation, the content framework are considered, the most promising educational technologies are analyzed. Potential dangers of underestimating the negative impact of modern electronic means of communication and the spontaneity of the processes of cultural and intercultural competence, especially in the context of increasing contacts with representatives of other cultures are presented.

Keywords: eco-polycultural dialogic educational environment, globalization of culture, cultural-dialogic interdeterminist metaapproach, intercultural competence, intercultural psychology.

Введение. Проблема социализации детей и молодежи сегодня приобретает новое звучание в связи с радикальными изменениями, произошедшими в мире в целом и в Беларуси в частности в последние годы. Это и переосмысление многих, казалось бы, незыблемых вопросов связанных со структурой ценностей и их устойчивостью и императивностью, темпоральностью, рельефными межпоколенным различиями, отношением к интернет-коммуникации и техническим инновациям, преодолением последствий пандемии COVID-19 и многим другим. Современному молодому человеку, впрочем, как и взрослому становится все сложнее в избрании четких ориентиров оценке происходящих событий и их потенциальных последствий в ближайшей и отделенной перспективе, отчленения реального от виртуального, истины от фейка и т.п. все это вместе взятое выдвигает на первый план обсуждение вопросов самоопределения в условиях все возрастающей неопределенности, которая становится одной из наиболее знаковых характеристик современности.

Так как решение всех обозначенных вопросов носит общепланетарный характер, то особое значение начинает приобретать бытие в условиях поликультурного многообразия с присущей ему разновекторностью развития и попытками нахождения итико-имического баланса общих интересов и механизмов согласования. И если еще вчера межкультурные столкновения были экзотически единичны, то сегодня они стали неотъемлемой чертой социального жития. Традиционно этот вопрос рассматривается в аспекте формирования общекультурной и межкультурной компетентности, ставшей особенно популярной в психолого-педагогических науках в последние десятилетия, свидетельством чему являются сотни публикаций как в отечественной так и зарубеж-

ной литературе [1; 2; 5; 10; 17; 20; 23; 25; 35]. Резкое возрастание миграционных процессов, рост межэтнических противоречий, сознание ограниченности классических представлений об аккультурации и инкультурации, контрадикция идей мультикультурализма и интеркультурализма – вот лишь краткий перечень проблемных вопросов, встающих перед исследователем, пытающимся разобраться в тонкостях и механизмах социализации детей и молодежи в условиях поликультурного общества.

Результаты и их обсуждение. Работая в области кросс-культурной и межкультурной психологии уже не один десяток лет, автор является свидетелем трансформации представлений, резко ускоряющихся с учетом резкой интенсификации межкультурных контактов в многообразных условиях совместного существования в условиях поликультурного окружения. Осмысление этих процессов и существующего многообразия их теоретического объяснения послужило основанием для авторской попытки интеграции наличного знания, отражающего многообразие парадигмальных координат, теоретических подходов и направлений психологических исследований. Свое воплощение она получила в культурно-диалогической интердетерминистской метатеории интеграции психологического знания, идеи которой получили реализовываться в последние годы в широком спектре теоретических прикладных областей исследований [6; 7; 8; 9; 32; 33; 34]. Применительно к проблематике социализации идеи подхода получили свое выражение в конструкте эко-поликультурной диалогической образовательной среды как организуемого пространства, способствующего взаимопониманию и взаиморазвитию участников образовательного взаимодействия в целом и социализации молодежи в частности [3; 4; 5; 10]. Его предназначение заключается, прежде всего, в создании оптимальных условий для формирования сообщества людей, способного к гармоничному взаимодействию с окружающим социальным и природным миром. основной же целью является построение общего поликультурного пространства сообществом людей, заботящихся о своем настоящем и будущем, с учетом достижений и уроков прошлого, не только собственных, но и общечеловеческих.

Учитывая, то, что образование, как и социализация сама по себе, по своей сути представляют процесс окультуривания подрастающего поколения (и не только), вопрос формирования поликультурного пространства становится особенно актуальным в связи с тем, что именно его развитость и определяет, подобно плодородию почвы, качество всходов. При этом следует отметить, что само по себе погружение в пространство культуры не приносит результата. Необходимо активное со-участие всех заинтересованных сторон в приобщении и интернализации культурного наследия, результатом которого и будет те самые культурная, межкультурная и поликультурная компетентность, воплощающаяся в достижениях общества. Анализу содержания, механизмов формирования, условий и образовательных технологий формирования поликультурной компетентности с перспективой ее трансформации в компетентность эко-поликультурную и посвящена предлагаемая вниманию заинтересованных читателей статья.

Основополагающим понятием культурной компетентности выступает понятие «культура», уже анализировавшееся авторам в различных аспектах в предыдущих публикациях [3; 4; 5]. Здесь же я буду исходить из определения культуры как научаемой конфигурации понятий, категорий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, широко разделяемых членами данного сообщества или социальной группы, функционирующей как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется. В этом, пусть и несколько усложненном определении передается суть феномена – ориентация, интеграция, координация и санкционирование взаимодействия человека с самим собой, социальным и природным окружением. В более приземленном виде суть культуры разво-

рачивает один из крупнейших кросс-культурных психологов современности Харри Триандис: культура представляет ряд созданных людьми объективных и субъективных элементов, повышавших в прошлом способность к выживанию и успешному приспособлению к экологической нише, и, благодаря этому, ставших принятыми коммуницирующими друг с другом, благодаря наличию общего языка и совместной жизни в одном времени и месте [30, с. 23].

Обобщая результаты многочисленных исследований конструкта «культура», можно отметить следующие ее характеристики: научаемая система значений разделяемых представлений, ценностей, норм, символов, обычаев, поведения и артефактов, используемых группой для формирования смысла мира и чувства идентичности и сообщества [19; 21; 26]. Традиционно культура передается от поколения к поколению [12] и испытывается в большей степени неосознаваемо чем осознаваемо [23]. Культура не гомогенна и в более широких культурах возможно формирование культурно специфических групп и культур [21]. Отдельная личность может относиться к нескольким культурам [12], и могут себя идентифицировать более чем с одной культурой в зависимости от ситуации и времени [15].

Столь пристальное внимание к определению содержания и сути культуры обусловлено тем, что в сознании большинства педагогов она представлена скорее как некая абстракция, не имеющая весьма отдаленное отношение к решаемым образовательным задачам. Моей же целью является демонстрация самой непосредственной связи культуры с содержанием образования. Она становится более очевидной при разворачивании содержания, представленного на приводимой ниже авторской модификации Айсберговой концепции культуры, изображенной на рисунке 1.



Рисунок 1 – **Авторская модификация айсберговой концепции культуры** [24, с. 91]

Приведенная иллюстрация демонстрирует широту и глубину содержания культуры, ее роль во взаимодействии человека с окружающим социальным и природным миром. точно так же, как она демонстрирует и то, что представленные элементы культуры не интернализуются сами по себе. Для того, чтобы они превратились во внутренние и активно используемые регулятивы, все институты социализации и окультуривания (семья, соци-

альное окружение, школа и т.п.) должны активно взаимодействовать, вооружая обучаемого знаниями, нормами, ценностями, активностями, поведенческими, паттернами создавая соответствующие сети возможностей, наборы эффективностей и жизненные миры, обеспечивающие эффективную интернализацию и последующую экстернализацию обретенного содержания. Интернализация культуры меняет системы понятий и связанных с ними значений и смыслов, благодаря расширению и усложнению которых мир в сознании людей становится все более многогранным и богатым содержательно. Изменение внутренней культуры приводит к изменению во взаимодействии с внутренним и внешним миром, приводя к изменениям в них, что, в свою очередь, приводит к необходимости новых самоизменений, свидетельствуя об интердетерминации.

Обсуждение культурного пространства эко-поликультурной диалогической образовательной среды с неизбежностью ставит ряд вопросов, связанных с эффективностью погружения в нее, становления внешнего внутренним и наоборот (интериоризация/экстериоризации; интернализация/экстернализация). До сих пор в педагогической, да и родительской среде, бытует мнение о достаточности соприкосновения окультуриваемого с культурной средой. Но очевидно и то, что от нее можно изолироваться, брать или не брать, быть мотивированным или не мотивированным на культурное развитие, понимать и творчески использовать или бездумно репродуцировать содержание и алгоритмы, так и остающиеся в пассиве и не генерализирующиеся на повседневную жизненную и профессиональную практику. Учащийся может воспроизводить усвоенное знание и алгоритмику, но не уметь им пользоваться за пределами предметной области, он может рассказывать усвоенное текстовое содержание, но не понимать его глубинных смыслов, может решать математические и физические задачи, но не переносить усвоенные способы решения на комплекс сходных задач, с которыми он сталкивается в реальной жизни. Все это ставит вопрос об эффективности образования или окультуривания и культурной компетентности в целом не в ее формально-критериальном измерении в контексте соответствия или несоответствия учебным программам, а в измерении неформальном, эко-культурном в контексте пользования усвоенным за их рамками, в реальной жизненной и профессиональной практике.

Вышеизложенное подводит нас к необходимости введения конструкта культурной компетентности, представляющей владение обучаемыми научаемой конфигурацией понятий, категорий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, наборами когнитивной и поведенческой активности, широко разделяемых и применяемых членами данного сообщества или социальной группы, функционирующей как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативная матрица, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется, и как репертуар активностей, позволяющих эффективно реализовывать на практике актуальные поведенческие задачи. Введение данного конструкта в научный понятийный аппарат обусловлено тем, что в зарубежной традиции он используется преимущественно для описания владения содержанием другой культуры [14; 18; 25; 28]. Мы же акцентируем внимание на аспекте владения содержанием собственной культуры, определяющим своеобразие само- и миропонимания и эффективности его актуализации во взаимодействии с социальным и природным окружением.

Метаоснованием обретения, материализации и трансляции культуры является язык, обладание которым позволяет: во-первых, присваивать внешне транслируемое, понимать его и интернализовывать; во-вторых, коммуницировать свое внутренне другим представителям общей культуры и быть понятым; и, в-третьих, самое важное, формировать ту самую символическую природу, позволяющую переносить внешнее во внутренний план и отрываться от происходящего здесь и сейчас и за счет комбиниро-

вания знаков моделировать и прогнозировать будущее, становясь венцом природы. Вторым метаоснованием выступают ценности и нормы как механизмы их актуализации, а третьим –активности, благодаря которым и актуализируются (либо не актуализируются) процессы инкультурации.

Разрабатывая измерения эко-поликультурной компетентности и соответствующие компетенции необходимо осознание существующих объективных различий в условиях (природных и социальных) приобщения к культурному богатству. Попытки разработки такого рода измерений интенсивно развиваются зарубежными исследователями, опять-таки, применительно к оценке владения чужой культурой [14; 28]. Так D.W. Sue в своем обзоре исследований компонентов межкультурной компетентности выделяет следующие из них: культурная чувствительность в форме перцептивных схем, знание культуры и культурных различий, осведомлённость в представлениях собственной культуры, обладание способностью осуществления эффективного культурного вмешательства, уровни мировоззрения, инклюзивная или эксклюзивная природа мультикультурализма, и / или некоторые комбинации этих элементов [28, с. 797–798]. Helms и Richardson [22] выделяют три категории межкультурной компетентности: (a) компонент аттитюдов/представлений – понимание собственной культурной обусловленности, определяющее своеобразие представлений, ценностей и аттитюдов; (b) компонент знаний – понимание и знание мировоззрения культурно отличающихся индивидов и групп; и (c) компонент умений – использование культурно уместных коммуникационных умений. Особое внимание следует обратить на компонент понимания и знания мировоззрения отличающихся культур. Он крайне важен и для оценки межкультурной компетентности, и в области собственной культуры, т.к. создает своеобразную внешнюю сравнительную систему координат, позволяющую более адекватно оценивать и собственные особенности и возможности. Не имея внешних эталонов сравнения, крайне сложна оценка собственных особенностей и возможностей, а также определение перспектив развития. В частности, именно поэтому крайне полезно участие в международных программах оценки качества образования (PIZA и др.) и ознакомление с опытом образовательных практик, реализуемых в других культурах. Знакомство с ними способствует и формированию межкультурной компетентности, опять-таки, способствующей адекватной оценке собственного развития в сравнении с другими и нахождения дополнительных ресурсов развития.

Это особенно очевидно на примере существующего в мире культурного многообразия, столкновение с которым происходит и в образовании в связи с появлением иностранных студентов, профессуры, демонстрирующих наглядные образцы проявления имики (уникальные отличия от всех других культур) и итики (общего для всех культур). Эти культурные различия рельефно проявляются в выделенных M. Brown и O. Lundrum-Brown измерениях культуры: психоповеденческие модальности, аксиология (ценности), этос (направляющие представления), эпистемология (на основании чего мы приходим к знанию), логика (выведение знания) онтология (природа реальности), концепция времени и Я-концепция [13].

Знакомство с многообразием проявлений данных измерений в различных культурах способствует преодолению этноцентрических тенденций в культурном развитии в целом и образования в частности. Этноцентризм представляет универсальную тенденцию к рассмотрению мира и решений, принимаемых представителями других культур, исходя из собственной культурной перспективы. В нем в явном или неявном виде содержится представление о том, что собственная культура является более важной и превосходящей по сравнению другими группами. [24, с. 186].

Преодолению издержек этноцентризма способствует межкультурная компетентность – способность признавать, уважать, ценить, и продуктивно использовать – как в отношении самого себя, так и других людей – культурные условия и детерминанты

в восприятии, принятии решений, чувствах и действиях с целью создания условий для взаимной адаптации и развития синергетических форм кооперации, совместной жизни, толерантности к существующим различиям, эффективной ориентации в особенностях интерпретации и формирования мира [27, с. 52]. Оно способствует превалирующему сегодня в мире движению от этноцентризма к этнорелятивизму, предъявляющему иные требования к развитию образовательного взаимодействия как на уровне межкультурном, так и на монокультурном, сосредотачиваясь на поиске продуктивных условий и технологий межкультурного диалога.

Необходимой предпосылкой и условием эко-поликультурной компетентности выступает межкультурная коммуникативная компетентность – способность формировать разделяемые значения и осуществлять эффективную коммуникацию, учитывая множественные идентичности взаимодействующего в специфическом окружении.

Межкультурная компетентность неразрывно взаимосвязана с компетентностью транскультурной, модель которой предложена S. Ting-Toomey:

1) массив знаний, где последние выступают как процесс глубокого понимания основных межкультурных концепций;

2) осознанность/внимательность (mindfulness), понимаемая как отслеживание своих собственных внутренних предположений, когниций, эмоций и одновременно готовность воспринять предположения, когниции и эмоции собеседника;

3) коммуникативные навыки, включающие в себя внимательное/осознанное наблюдение, слушание, подтверждение идентичности и участие в диалоге [29].

Однако сегодня все больше исследователей осознают ограниченность эссенциалисткого по своей сути рассмотрения проблематики ее формирования, сводящейся в своеобразном утопании в бесконечности различного рода статичных моделей и наборов компетенций [16]. В свою очередь, B. Vandenabeele [31] предостерегает от потенциальных издержек еще одного гранд нарратива о межкультурной коммуникации, подчеркивая опасность универсализации понимания и коммуникативной прозрачности, основанной на переоценивании значимости однозначности информации и идей толерантности и понимания с перспективы доминирующей культурной позиции. Все большую популярность приобретают антиэссенциалистские подходы, акцентирующие снимание на динамической природе межкультурной коммуникации, диалогическом характере взаимодействия и его непредсказуемости [17, с. 98]. Не вдаваясь в глубинную подоплеку развернувшейся дискуссии, с деталями которой можно ознакомиться, обратившись к фундаментальной работе F. Dervin и Z Gross [17], акцентирую внимание на их персоноцентрическом характере. Но человек не является изолированным агентом, совершенствующимся самим по себе, он живет в конкретном пространстве и времени, в конкретном природном и социальном окружении, а сегодня еще и в техногенном, информационном и виртуальном, оказывающих существенное влияние как на его внутреннее, так и внешнее функционирование. Причем характер этого влияния не односторонний, а интердетерминистский, т.е. взаимовлияющий и взаимообусловливающий. Именно последнее получило свое воплощение в интенсификации и экстенсификации использования приставки интер- по отношению к различного рода системным взаимодействиям. Более того, и на системном уровне сегодня становятся все более популярными идеи синергетики о динамическом переходе из одного качественного состояния в другое через своеобразные точки бифуркации. А сама система уже не рассматривается как линейная, а ка нелинейная и динамическая, а в нашей транскрипции еще и гетерогенная. Таким образом, человек (и его психология) не являются обособленной системой. Он функционирует в условиях конкретного природного, техногенного, а теперь уже и киберокружении, образующих особые типы реальности не учитывать влияние которых на его

психологию не дальновидно. Авторская версия интердетерминант социально-природного функционирования человека представлена на рисунке 2.

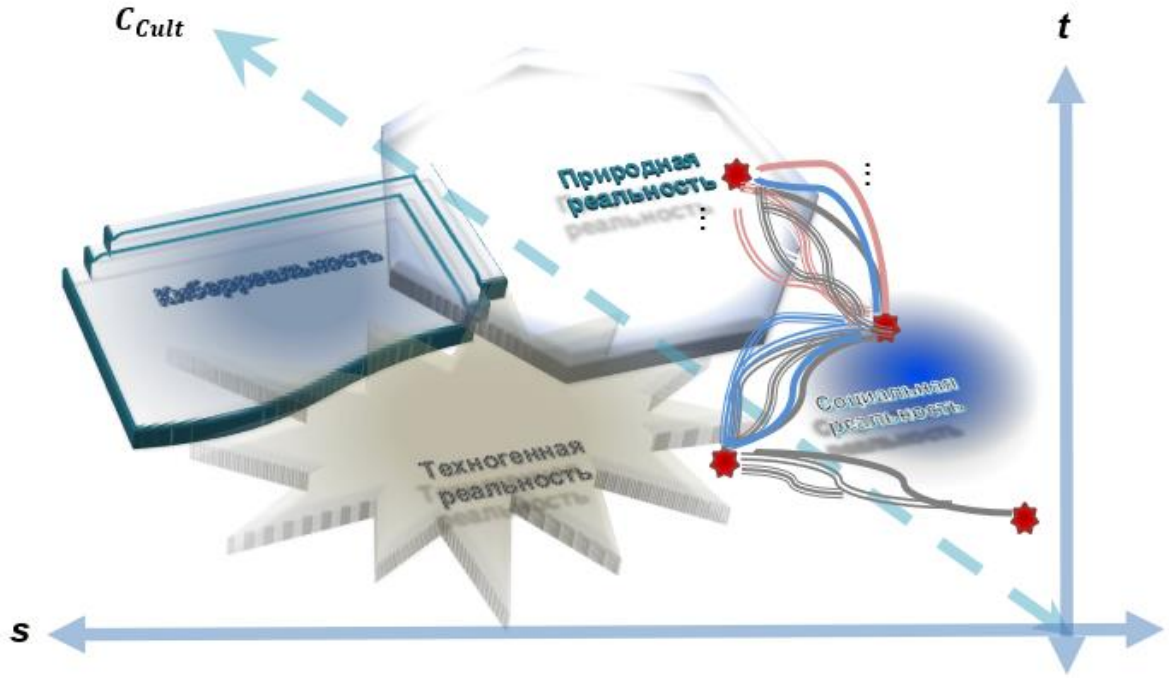


Рисунок 2 – **Многомерная синергетическая модель пространственных континуумов интердетерминант психологической феноменологии**

B_{Bio} – биологическое; P_{Psy} – психическое; S_{Simb} – символическое;
C_{Csc} – осознаваемое; U_{Ucs} – бессознательное; E_{Ex} – экзистенциальное;
A – активность, P – личность, E – окружение;
C_{Cult} – культурный контекст; t – время; s – пространство
– точка бифуркации

Наряду с типологией реальностей, в условиях которых функционирует человек и активно влияющих на его психологию, на приводимом рисунке представлена и авторская модель континуумов пространств интердетерминант психологической феноменологии, под которыми понимается целостный комплекс внутренне-внешних оснований, взаимодействие и взаимовлияние которых определяет уникальность поведения. Разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание представляется в виде следующих четырехмерных континуумов: по критерию разнокачественности природ: биологическое-психическое-символическое; по критерию сфер психического: осознаваемое-бессознательное-экзистенциальное; по критерию детерминант поведения: личность-окружение-активность. В качестве системообразующего основания выделенных континуумов выступает культурная обусловленность, выступающая в качестве общей универсальной интердетерминанты. Не вдаваясь в детальное описание специфики данных пространств, основания выделения которых описаны в серии акцентированных публикаций [6; 7; 8; 9; 32; 33; 34], отмечу лишь то, что в них представлена авторская попытка интеграции многообразия психологических феноменов, в частности, межкультурного взаимодействия, исследуемых в различных системах парадигмальных координат и традиций современного психологического знания.

Феноменология социализации не является статичной, не является таковой и психология человека. Она меняется в пространстве и во времени. Причем зачастую эти изменения носят асинхронный характер приводя к состояниям разбалансированности с внешним и внутренним миром как на уровне разнокачественных природ, так и сфер психического. И все это имеет место в изменяющемся природном, техногенном, соци-

альном и виртуальном окружении, в индивидуально-психологической и активностной динамике. В этом процессе имеют место своеобразные точки бифуркации, определяющие переход из одного качественного состояния в другое. Причем эти динамические процессы носят именно нелинейный, ступенчатый характер. Найденное состояние баланса функционирования обладает достаточным потенциалом инерции за счет имеющихся в распоряжении человека природных и психологических ресурсов. В своеобразной роли гравитационной интердетерминанты межэтнического взаимодействия выступает поликультурный контекст.

Особой спецификой обладает культурно-диалогическая интердетерминация – взаимодействие, основанное на безусловном принятии другойности (otherness) элементов гетерогенных (многоголосых=multivoiced) динамических систем, направленное на нахождение взаимоприемлемых структурно-содержательных оснований и форм (часто компромиссного характера), способствующих формированию совместно созданных, согласованных и внутренне принятых состояний гомеостазиса (интерсубъективности, интерэкзистенциальности, био-психо-социального баланса и т.п.), обеспечивающих оптимальное сосуществование в условиях конкретного социального и природного окружения в рамках локального (зона ближайшего развития) пространства и времени и более отдаленной жизненной перспективы (зона отдаленного развития).

Культурно-диалогический характер интердетерминистского взаимодействия проявляется в диалогической природе взаимодействия между элементами гетерогенной динамической системы, предполагающего диалогичность мышления, проявляющегося: во-первых, в безусловном принятии Другого, во-вторых, расширении горизонтов постижения, в-третьих, обретении нового качества взаимодействующими сторонами; в-четвертых, формировании общности, совместности (интерсубъективности, интерэкзистенциальности), способствующих взаимопониманию и скоординированному взаимодействию.

Таким образом, социализация должна рассматриваться в контексте комплексного интердетерминационного взаимодействия био-психо-социального или природного, психического и социального диалогического свойства. Переход в новое качество и его поддержание предполагает не только обладание межкультурной и транскультурной компетентностью, но и наличие эко-поликультурной диалогической поддерживающей среды (групп самопомощи, семейного окружения, поддерживающего формирование нового качества поликультурной диалогичности и т.п.), способствующих социальной адаптации к поликультурному окружению, а также глубинную психологическую работу с экзистенциальными проблемами, связанными с осознанием собственных культурных отличий от представителей других этнических групп и формирования способности к самодетерминации поликультурного поведения. Формирование такого рода самодетерминирующего поведения напрямую связано с разрешением бессознательных конфликтов посредством психоаналитических процедур преодоления различного роды вытесненных внутренних конфликтов и предубеждений (этноцентризма, расизма, эйджизма, сексизма и т.п.).

Ярким свидетельством является концепция построения культурной экосистемы, предложенная S.A. Barab и W.-M. Ross. Образовательная культурная экосистема должна быть результатом проведения экологической политики, предполагающей учёт всех контекстуальных факторов и использование всех возможных ресурсов (людских, материальных, технологических и т.п.) для достижения целей образования: взаимодействующих лиц, взаимоотношений, окружения и структур, процессов [11, с. 155–156].

Такого рода экосистемы предполагает формирование соответствующей среды, обозначаемой мною как эко-поликультурная диалогическая образовательная среда, детальная характеристика которой представлена в акцентированных публикациях [3–5; 10].

Условия формирования эко-поликультурной образовательной среды:

- формирование общего культурного семиотического пространства, основывающегося на интерсубъективности (совместное вырабатывание значений) и интертекстуальности (связанность текста с другими текстами);
- формирование диалогичности, проявляющейся в признании права на другойность и ориентации на созидание интерсубъективности, выражающейся в совместном вырабатывании разделяемых значений и смыслов, результирующих взаимопонимание и взаимопризнание;
- формирование чувства экзистенциальной сопричастности к происходящему, созидательности и сопереживания к происходящему у окружающих;
- формирование межкультурной и транскультурной компетентности, предполагающей ориентацию в имических и итических особенностях представителей иных этнических групп и их учет в построении межличностных взаимоотношений;
- наличие продуктивной сети диалогической (партнерской) коммуникации, предполагающей радикальное развитие систем обратных связей между всеми заинтересованными сторонами;
- создание информационной среды взаимообогащающего типа посредством информирования и предоставления экспертных оценок современного состояния поликультурного образования в мире, достижениях в области теории и практики и вооружения средствами и критериями самостоятельного поиска и оценки информационных ресурсов;
- способствование развитию плюрализма и толерантности, осознанного принятия самой возможности альтернативных взглядов и подходов и решений посредством предоставления оснований и критериев самостоятельного позиционирования в них;
- предоставление возможности нахождения взаимодействующими сторонами себя в богатстве существующих образовательных и культурных практик через определение своих особенностей, «примеривания» к себе различных идей, подходов, образовательных технологий и их «актуализаторов» с целью самоопределения в наиболее оптимальных [7, с. 71].

Перечисленные условия не являются исчерпывающими, а скорее представляют исходное основание для обсуждения заинтересованными сторонами в развитии системы образования в целом и социализации детей и молодежи, в частности. В совокупности они создают основания для гармонизации психического здоровья и благополучия, приобретающего особое значение во время эмоциональных перегрузок и неопределенности, требующих нахождения инновационных подходов и решений в области как обращения с возникающими проблемными ситуациями, так и преодоления возникающих негативных последствий [34]. Авторская культурно диалогическая модель обеспечения психологического здоровья и благополучия представлена на Рис. 3.

Сегодня все более актуальным становится нахождение ресурсов эко-сбалансированности во взаимодействии с природным, социальным и техногенным окружением. Это обусловливает необходимость формирования культуры обращения с ними, которая формируется практически стихийно со всеми присущими издержками. Именно поэтому в представленной модели акцентируется внимание на таких ее компонентах как психологическое и биопсихосоциальное обращение в условиях, способствующих сбалансированности внешне-внутреннего взаимодействия. Описание этих условий представлено выше в отношении эко-поликультурной образовательной среды. В контексте авторской идеи социокультурно диалогической интердетерминации речь идет о сбалансированном взаимодействии социально-поддерживающей инклюзивной среды, проработке осознаваемых, неосознаваемых и экзистенциальных проблем, способствующих достижению биопсихо-социальной гармонии. Достижение же этой гармонии выражается в обретении индивидом нового качества – самодетерминированной личности.

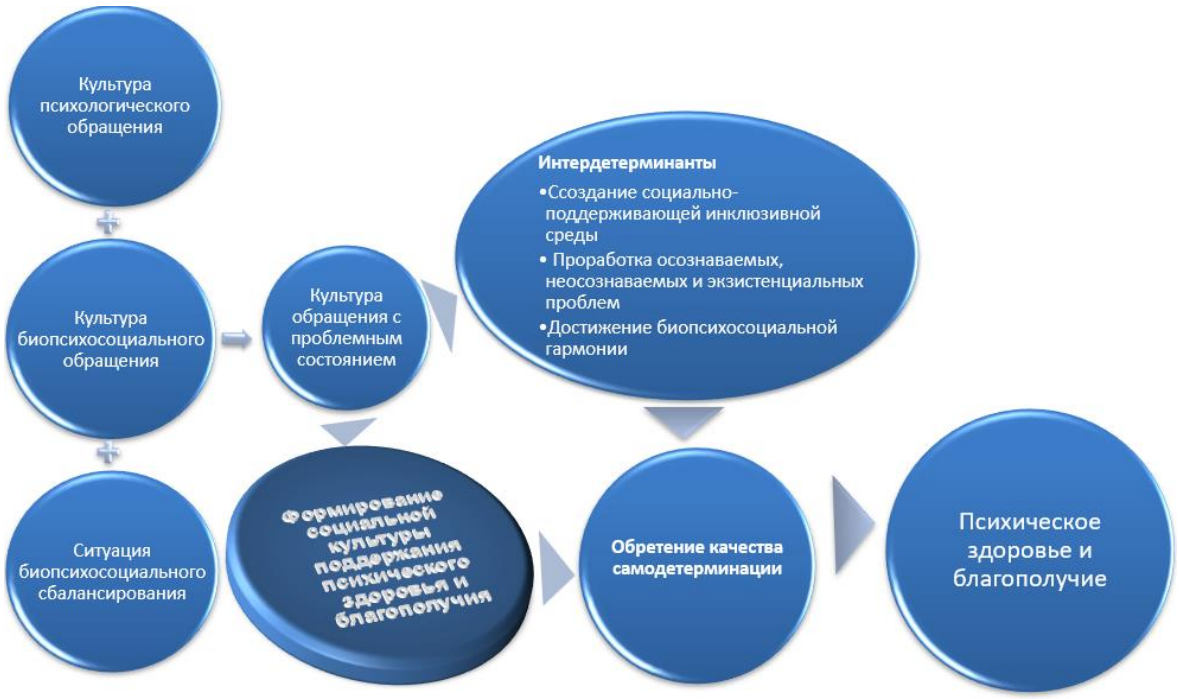


Рисунок 3 – **Культурно-диалогическая модель обеспечения психологического здоровья и благополучия**

Заключение. Изложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Проблематика социализации в целом и позитивной социализации в частности должны рассматриваться в контексте радикальных изменений, произошедших в обществе, экологии, кибер и техногенном окружении.
2. Процесс адаптации к этим изменениям продуктивно рассматривать с позиций социокультурно-диалогического интердетерминистского метаподхода акцентирующего внимание на гетерогенности взаимодействующих факторов, приводящих к переходу из одного качественного состояния в другой как на индивидуальном, так и на уровне конкретного общества.
3. Гармонизация взаимодействия всех вовлеченных институтов социализации достигается посредством формирования культуры биопсихосоциального обращения обеспечивающей сбалансированное взаимодействие социально-поддерживающей инклюзивной среды, проработанности осознаваемых, неосознаваемых и экзистенциальных проблем. Достижение же этой гармонии выражается в обретении индивидом нового качества – самодетерминированной личности.

Список использованной литературы:

1. Арчакова, Р.А. Межкультурная компетеность и особенности ее формирования в современном ВУЗе / Р.А. Арчакова, Р.А. Арчаков, А.Ю. Белогуров // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 19–26.

2. Тучина, О. Межкультурная компетентность и толерантность в образовательной среде ВУЗа / О. Тучина // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2018. – № 1 (213). – С. 141–147.

3. Янчук, В.А. Экологическая перспектива развития образования / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2009. – Т. 6. – С. 16–23.

4. Янчук, В.А. Экокультурная образовательная среда: Формирование и развитие. Ч. 1. Образоване. Наука и инновации / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – Т. 1. – 69–76.

5. Янчук, В.А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Ч. 2. От культурной к межкультурной компетентности / В.А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – Т. 7. – 60–67.

6. Янчук, В.А. Выготский и культурный переворот в психологии / В.А. Янчук // Психологический Vademecum: Витебщина Л.С. Выготского: сборник научных статей. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2016 – С. 21-33.

7. Янчук, В.А. Диалогическая интердетерминация в межкультурном диалоге. В М. Е. / В.А. Янчук // Диалог как ресурс развития психологического знания. – Брест: Изд-во БрГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 3–31.

8. Янчук, В.А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания / В.А. Янчук // От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции: том 6 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская. –Москва: Когито-Центр, 2017. – С. 297–331.

9. Янчук, В.А. Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия / В.А. Янчук // Методология и история психологии. – 2018. – Вып. 1. – С. 124–154.

10. Янчук, В.А. Формирование межкультурной компетентности учащихся: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорус. и рус. яз. обучения / В.А. Янчук, О.А. Мельник. – Минск: Национальный институт образования, 2020. – 256 с.

11. Barab, S.A. Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing From an Ecological Perspective / S.A. Barab, W.-M. Roth // Educational Researcher. – 2006. – Vol. 35 (5). – P. 3–13.

12. Brislin, R. Understanding culture's influence on behavior / R. Brislin. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

13. Brown, M.T. Counselor supervision: Cross-cultural perspectives / M.T. Brown, J. Lundrum-Brown / In J.P. Ponterotto, J.M. Casas. B L. S. (Eds.) // Handbook of multicultural counseling. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1995. – P. 263–287.

14. Bustamante, R.M. Assessing Schoolwide. Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation / R.M. Bustamante, J.A. Nelson, A.J. Onwuegbuzie // Educational Administration Quarterly. – 2009. – Vol. 45(5). – P. 793–827.

15. Casmir, I. Foundations for the study of intercultural communications based on a third-culture building model / I. Casmir // International Journal of Intercultural Relations. – 1999. – Vol. 23(1). – P. 91–116.

16. Cole, D. Avoiding the essentialist trap in intercultural education / D. Cole, B. Meadows / B.F.L. Dervin // Linguistics for intercultural education. – Amsterdam and Philadelphia Publishing Company: John Benjamins, 2013. – P. 30–47.

17. Dervin, F. Intercultural Competence in Education / F. Dervin, Z Gross // Alternative Approaches for Different Times. – London: Palgrave McMillan, 2016.

18. Dervin, F. Intercultural Competence in Education / F. Dervin, Z Gross // Alternative Approaches for Different Times. – London: Palgrave McMillan, 2016.

19. Geertz, C. The interpretation of culture / C. Geertz. – New York: Basic Books, 1979.

20. Gervás, J.M.A. Interculturality, Intraculturality and Education: New Proposals for Sociocultural Intervention in Latin America / J.M.A. Gervás, D.V. Martins, C.D. Bilbao, L.S. Barcelar // Journal of Human Values. – 2017. – Vol 23(2). – P. 106–115.

21. Gudykunst, W. Applying anxiety/uncertainty management (AUM) theory to intercultural adjustment training / W. Gudykunst // International Journal of Intercultural Relations. – 1998. – Vol. 22(2). – P. 227–250.

22. Helms, J.E. How "multiculturalism" obscures race and culture as differential aspects of counseling competency / J.E. Helms, T.Q. Richardson / B D. B.-D. (Eds.) // Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, & supervision. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1997. – P. 60–79.

23. Lustig, M.W. Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures (4th ed.) / M.W. Lustig, J. Koester. – Boston: Longman, 2002.

24. Matsumoto, D. The Cambridge Dictionary of Psychology / D. Matsumoto. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

25. Mole, J. Cultural competence: a primer for educators / J. Mole. – Wadsworth: Wadsworth Cengage Learning, 2012.

26. Samovar, L.A. Communication between cultures / L.A. Samovar, R.E. Porter, E.R. McDaniel. – Wadsworth Cengage Learning, 2010.
27. Spencer-Oatey, H. Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication / H. Spencer-Oatey, P. Franklin. – Palgrave Macmillan, 2009.
28. Sue, D. Multidimensional Facets of Cultural Competence / D. Sue // The Counseling Psychologist. – 2001. – Vol. 29(6). – P. 790–821.
29. Ting-Toomey, S. Managing intercultural conflict effectively / S. Ting-Toomey, J. Oetzel. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
30. Triandis, H. Culture and Social Behavior / H. Triandis. – New York: McGraw-Hill, 1994.
31. Vandenabeele, B. Lyotard, intercultural communication and the quest for 'real people' / B. Vandenabeele // Language and Intercultural Communication. – 2003. – 3 (1). – P. 20–35.
32. Yanchuk, V. Sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration / V. Yanchuk // International Journal of Psychology. 2016. – Volume 51, Issue Supplement 51. – P. 438–439.
33. Yanchuk, V. The Theoretical and Empirical Foundations of the Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Metatheory of the Integration of Psychological Knowledge / V. Yanchuk // Journal of Russian & East European Psychology. – 2018. – 55(2-3). – P. 241–286.
34. Yanchuk, V.A. Cultural-Dialogic Interdeterminist Metaperspective for Mental Health and Well-Being / V.A. Yanchuk // International Journal of Psychology & Behavior Analysis. – 2019. – Vol. 5: – № 160. – P. 2–10. – Doi: https://doi.org/10.15344/2455-3867/2019/160
35. Yarosh, M. Intercultural competence for students in international joint master programmes / M. Yarosh, D. Lukic, R. Santibáñez-Gruber // International Journal of Intercultural Relations. – 2018. – Vol. 66. – P. 52–72.

Фурманов И.А.
Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск
Профессор, доктор психологических наук
fourmigor@gmail.com

УДК 159.942.316.624

СТЫД И ВИНА КАК МОРАЛЬНЫЕ РЕГУЛЯТОРЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Обсуждается роль стыда и вины в моральной регуляции агрессивного поведения. Различия между эмоциями вины и стыда определяются акцентом негативной оценки. Когда люди чувствуют вину, они испытывают болезненные переживания по поводу определенного поведения, по поводу того, что они сделали. Когда люди чувствуют стыд, они испытывают болезненные переживания по поводу себя. Чувство вины включает ощущение напряженности, желания раскаяния и исправления сделанного, сожаления о неблаговидном поступке. Чувство стыда включает с себя переживания смущения и позора и желания уйти из вызывающей стыд ситуации.

Ключевые слова: моральная регуляция поведения, вина, стыд, агрессия.

SHAME AND GUILT AS MORAL REGULATORS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR

The role of shame and guilt in the moral regulation of aggressive behavior is discussed. The differences between the emotions of guilt and shame are determined by the emphasis of negative evaluation. When people feel guilty, they experience painful feelings about certain behavior, about what they have done. When people feel ashamed, they experience painful feelings about themselves. The feeling of guilt includes a feeling of tension, a desire for remorse and correction of what has been done, regret for an unseemly act. The feeling of shame includes feelings of embarrassment and shame and the desire to get out of a shameful situation.

Keywords: moral regulation of behavior, guilt, shame, aggression

Введение. Одними из важнейших факторов, оказывающим влияние на характер поведения, являются особенности морального компонента регуляции. Реализация агрессии во многом зависит от силы переживания эмоций стыда и вины. Чувства стыда и вины корректируют поведение до и после совершения поступка. Первые связаны с переживаниями робости и застенчивости, ощущением бесполезности и желанием избежать вызывающей стыд ситуации, вторые – с ожиданием наказания за содеянное, сопровождающимся страхом и повышением тревожности. Таким образом, различие между чувством стыда и вины состоит в том, что первая является «внутренним», обусловленным принципом самоконтроля, а вторая – «внешним» регуляторами агрессии.

Стыд и вина – это категории «моральных» эмоций в первую очередь связанных с саморефлексией, самооценкой и самопорицанием.

Результаты и их обсуждение. Вопрос различий между этими двумя эмоциями фокусируется на акценте негативной оценки. Когда люди чувствуют вину, они испытывают болезненные переживания по поводу определенного поведения, по поводу того, что они *сделали* («я *сделал* эту ужасную вещь»). Когда люди чувствуют стыд, они испытывают болезненные переживания по поводу *себя* («*я* сделал эту ужасную вещь»). Чувство вины включает ощущение напряженности, желания раскаяния и исправления сделанного, сожаления о неблаговидном поступке. Чувство стыда сопровождается переживаниями смущения и позора и желанием уйти из вызывающей стыд ситуации.

Кроме того, оценивая свои поступки люди, переживающие стыд, в сравнении с людьми, переживающими вину, обращают внимание на различные вещи. При чувстве стыда, люди более склонны волноваться о том, как другие могли бы оценить их поведение (например, мог бы друг подумать, что он – «слабак» или могли бы родители расценить его или ее действия как неблаговидный проступок). Напротив, чувствуя вину, люди склонны концентрироваться на эффекте их поступков в отношении других (например, насколько небрежное замечание травмировало другого человека или насколько они разочаровали собственных родителей).

Феноменологические исследования показывают, что стыд часто мотивирует избегание, склонность к защитному поведению и отрицание признания вины, извинение или устранение вреда [1]. Люди, чувствующие стыд, часто, чтобы сообщить о желании бежать от вызывающей стыд ситуации, говорят, что готовы «провалиться под землю» и исчезнуть. Отрицание ответственности (или действий) очевидно. Пристыженные люди мотивированы, чтобы скрыть свои «преступления» и себя от других, чтобы избежать боли стыда. В дополнение к мотивации сепарационного поведения, исследования обнаруживают, что стыд часто приводит к экстернализации обвинений и гнева. При переживании стыда, враждебность первоначально направлена внутрь, к «Я». Но поскольку это влечет за собой глобальную негативную самооценку, человек, переживающий стыд, склонен чувствовать себя «загнанным в угол» и «пойманным за руку». И как следствие этого, пристыженный человек начинает защищаться. Один из способов защитить «Я» и восстановить ощущение контроля, состоит в том, чтобы переадресовать эти враждебность и вину наружу. Вместо того, чтобы принять ответственность за то, что он, например, обидел друга, пристыженный человек начинает придумывать оправдания и отрицать, что он сказал что-нибудь оскорбительное, и даже будет обвинять друга в том, что тот слишком остро отреагировал на его слова или неправильно его понял. По-видимому, не всякий гнев присущ стыду, а только иррациональные ярость и гнев, которые прорываются внезапно и аффективно, и составляют основу чувствах стыда. Таким образом, стыд мотивирует людей к сепарации, дистанцированию, агрессивной защите или возмездию.

Как показывают исследования, люди, испытывающие чувство вины часто сообщают о навязчивых мыслях и переживаниях по поводу совершенного проступка и желании что-то исправить в своем поведении [2]. Вина типично мотивирует поведение, направленное на

исправление сделанного: признание вины, извинение или устранение вреда, который был причинен. Таким образом, переживания чувства вины более склонны сохранять люди, конструктивно, проактивно вовлеченные в вызывающую вину ситуацию.

Вина полезна и помогает людям избегать нарушений норм и правил и выдерживать моральную стратегию поведения в течение жизни. Например, установлено, что склонные к вине подростки имеют более низкий риск совершения делинквентного поступка, чем менее склонные к вине сверстники. Даже у взрослых в рискованной ситуации, предрасположенность к переживанию вины, выполняет защитную функцию. В лонгитюдном исследовании заключенных было выявлено, что предрасположенность к переживанию вины понижает уровень рецидивизма в течение первого года после освобождения [2].

Склонные к стыду люди, более вероятно, выскажут упреки и возмущение, когда их разозлили, но и более вероятно, что они выразят свой гнев разрушительным способом. Например, в исследовании детей, подростков, студентов и взрослых предрасположенность к стыду устойчиво коррелировала со злорадными намерениями, склонностью к прямой физической, вербальной, символической агрессии и косвенной агрессия, а также со смещенной агрессией, аутоагрессий и подавленным гневом [22].

В итоге, вина позволяет людям намного лучше справиться с проблемой, чем стыд. Действительно, проще изменить плохое поведение, чем изменить установку «Я – плохой».

Возникновению чувств вины и стыда способствуют некоторые внутренние активаторы, действие которых актуализируется при минимально благоприятных социокультурных условиях. В дополнение к естественным активаторам вины каждая культура и каждый социальный институт (семья, религиозная организация и т.д.), связанные с человеческой этикой и моралью, предписывают определенные стандарты поведения, обучая им детей. Эти предписания образуют когнитивный компонент совести. Сочетание его с эмоциональным компонентом – чувствами стыда и вины, образует аффективно-когнитивные структуры, обеспечивающие высокое морально-этическое развитие. Эти структуры руководят действиями, которые лежат в основе морального и этического поведения в целом.

В частности, нашими исследованиями [3; 4] определено, что различные виды нарушений поведения обнаруживаются у трех категорий детей, имеющих специфические особенности механизма нравственной регуляции. Первая – это дети, не имеющие собственных устойчивых моральных принципов, этических стандартов поведения и нравственных ограничителей агрессивного поведения. У них фактически отсутствуют внутренние регуляторы их поведения и они не испытывают вины и стыда за совершенный проступок. Вторая категория – это дети, имеющие конфликтные взаимоотношения между внутренними и внешними регуляторами поведения, а именно их отличает несформированность моральных норм, но они вынуждены подчиняться требованиям окружающих. Основным фактором, сдерживающим их агрессивность, является страх наказания (высокое чувство вины). Тем самым, для них характерен постоянный конфликт между совестливостью и чувством вины, который приводит к усилению негативных эмоциональных состояний. Третья – это дети более зрелые в нравственном плане, однако для них характерен конфликт между собственными нормами поведения и чрезмерно завышенными морально–этическими стандартами окружающих или неприемлемыми конвенциональными нормами. В связи с этим, как отсутствие внутренних моральных оценочных критериев, так и неадекватные (завышенные/ заниженные) нравственному развитию ребенка требования со стороны окружающих приводят к возникновению различных видов нарушений поведения.

Таким образом, обобщив выше изложенное можно более или менее четко развести понятия «чувство стыда» и «чувство вины».

Чувство стыда можно охарактеризовать как аффективное состояние, возникающее в результате предвидения осуждения или наказания за нарушение морального предписания, до совершения действия, которое субъект может переживать в виде неясного чувства собственного ничтожества. Стыд – это основанные на страхе убеждения в собственной непривлекательности, неприятности и недостойности любви. Переживания несоответствия, униженности, обиды, позорности, которые являются прямой угрозой самости и идентичности. В этом случае могут использоваться различные мотивационные стратегии: а) аутоагрессия в случае осуждение себя; б) агрессия в отношении других, чтобы устранить источник угрозы самооценке; в) бегство, чтобы скрыть свою «испорченную» самость.

Чувством вины следует считать ощущение своей виновности, которое нельзя объяснить с позиции нарушения сознательных ценностей человека. Чувство вины обозначает аффективное состояние, возникающее вслед за нарушением морального предписания, после совершения действия, которое субъект считает предосудительным по тем или иным причинам, или же неясное чувство собственного ничтожества, не связанное с каким-либо конкретным поступком, вызывающим раскаяние субъекта [5]. В связи с этим вина может возникать как от свершения или от реальных чувств, мыслей или действий, нарушающих моральные стандарты, так и от упущения, от невозможности поступить определенным образом.

На чувство вины оказывает прямое влияние степень выраженности агрессивных чувств индивида, которое он направляет на самого себя в моральном осуждении [6]. Чувство вины мотивирует такие реакции как раскаяние, признание вины, извинение или устранение вреда.

Заключение. Таким образом, моральная регуляция предполагает сочетание устойчивости к искушению, подчинение самоинструкции и способности испытывать раскаяние. Устойчивость к искушению есть функция обучения поведению избегания, самоинструкция подчиняться моральным принципам – функция подражания родителям, а способность испытывать раскаяние – функция негативного подкрепления (по ассоциации со страхом наказания, либо тревогой, ожиданием возмездия в будущем). Исходя из этого, в качестве критериев эффективной моральной регуляции, пожалуй, можно выделить следующие индикаторы: а) принятие моральных ценностей; б) усвоение чувства моральной обязанности и верности этим ценностям; в) достаточная способность к самокритике для восприятия противоречий между реальным поведением и принятыми ценностями.

Список использованной литературы:

1. Tangney, J.P. Shame / J.P. Tangney // Encyclopaedia of Social Psychology. – 2007. SAGE Publications. 26 Sep. 2009. <http://sage-ereference.com/socialpsychology/Article_n514.html>.

2. Tangney, J.P., Guilt / J.P. Tangney // Encyclopaedia of Social Psychology. – 2007. SAGE Publications. 26 Sep. 2009. <http://sage-ereference.com/socialpsychology/Article_n245.html>.

3. Фурманов, И.А. Психологические основы диагностики и коррекции нарушений поведения у детей подросткового и юношеского возраста / И.А. Фурманов. – Минск, 1997.

4. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И.А. Фурманов. – С-Пб., 2007.

5. Лапланш, Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис. – М., 1996.

6. Райкрофт, Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт. – СПб., 1995. – С. 56.

Пергаменщик Л.А.
БГПУ имени Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск
Профессор, доктор психологических наук
leonpergam@gmail.com

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ КАК ВМЕШАТЕЛЬСТВО В ПРОЦЕСС ПЕРЕЖИВАНИЯ

В статье анализируется категория переживание, которая является ключевой в процессе психологической помощи. Последовательно рассматривается представление об основных категориях практической психологии: отношение, переживание, понимание и оценка, эмоции и чувства у классиков отечественной психологии: С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского, Л.И. Божович. Предлагается схема психологической помощи через вмешательство в двойное переживание как сопереживание человеку на двух сценах одной жизни.

Ключевые слова: переживание, событие, отношение, интериоризация, экстериоризация, двойное переживание.

PSYCHOLOGICAL HELP AS AN INTERVENTION IN THE PROCESS OF EXPERIENCING

The article analyzes the category of experience, which is key in the process of psychological assistance. The idea of the main categories of practical psychology is consistently considered: attitude, experience, understanding and evaluation, emotions and feelings among the classics of Russian psychology:
S.L. Rubinstein and L.S. Vygotsky, L.I. Bozhovich. The scheme of psychological assistance through intervention in a double experience as empathy for a person on two scenes of one life is proposed.

Keywords: experience, event, attitude, interiorization, exteriorization, double experience.

Вступление в разговор.

Хочу сразу оговориться, чтобы не смущать уважаемого читателя: Выготский Л.С. не принимал участия в разработке стратегий оказания психологической помощи, и я не знаком с литературой, в которой эта проблема бы анализировалась. Однако, закон культурно-исторического развития главное открытие психолога и интерпретация этого закона позволило мне обратиться к проблеме психологической помощи через Выготского.

Начну свое рассуждение о сущности психологической помощи с известной мысли А. Швейцера, которая позволяет на мой взгляд объединить все или почти все направления психотерапии. **«Величайшим открытием для любого поколения является то, что человек может изменить свою жизнь, изменив к ней отношение».** В этой фразе глагол и два существительных определяют сущность психотерапии. Требуется изменить жизнь, потому что прежняя невыносима и можно это сделать, изменив к ней отношение. В цитате три ключевых слова: **изменение**, которое повторяется дважды и слово **жизнь** и **отношение.** Слова «изменение» и «жизнь» не требует особой интерпретации, а слово «отношение» нуждается в пояснении. Когда человек не в состоянии самостоятельно изменить отношение к жизни, тогда и появляется на сцене психолог.

Результаты и их обсуждение. Встреча как разрешение затруднений событий жизненного пути.

Отношение – категория из социальной психологии, она нередко используется для обозначения **социальной установки**, а если сделать перевод с английского термина **«attitude»** мы и получим категорию **отношение**. При анализе понятия социальная установка в нем выделяют когнитивную эмоциональную и конативную составляющие (М. Смит, 1942). Так эмоциональную составляющую можно и часто это психологи делают обозначить через понятие «отношение». Мы вернулись к понятию отношение

проделав небольшой лингвистический круг, что позволяет продолжить разбор данного понятия.

Для этого нам необходимо обратиться к понятию переживание, без которого не реализуется отношение человека ни к себе, ни к окружающему его миру.

Ведущее место в развитии личности придавал категории «переживание» С.Л. Рубинштейн, обозначив категорию переживание через категорию отношение. Приведу его рассуждения. «Человек как субъект практической и теоретической деятельности, который познает и изменяет мир, не является ни бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг него, ни таким же бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо слаженной машины. Действуя, он не только производит те или иные изменения в природе, в предметном мире, но и воздействует на других людей и сам испытывает воздействие, идущие от них и от своих собственных действий и поступков, изменяющих его взаимоотношения с окружающими; он *переживает* то, что с ним происходит и им совершается; он *относиться* определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого *отношения* человека к окружающему составляет сферу чувств или эмоций. Чувство человека – это *отношение* его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственно *переживания*» [4, с. 140].

Длинная цитата приведена мною не для того, чтобы испытывать терпение читателя – мне хотелось представить и проследить весь механизм связи понятий «отношение» и «переживание». Обратите внимание как оперирует психолог этими понятиями, которые он выделяет курсивом («переживание» он выделяет два раза, один раз пропускает выделение, «отношение» выделяет курсивом три раза). Переживает, следовательно, относиться к тому, что его окружает; переживание отношения психолог располагает в сферу чувств и эмоций; чувства есть отношение человека к миру; форма этого отношения к миру есть переживание. Рубинштейн С.Л. закольцевал связь человека с миром человека используя только два понятия: «отношение» и «переживание». Итак, главная мысль С.Л. Рубинштейна: **человек переживает – следовательно относится к себе и к тому, что его окружает – следовательно живет.**

Близкий, но все же несколько иной подход к категории переживания можно прочесть у Л.И. Божович в ее актуальной и сегодня монографии «Личность и ее формирование в детском возрасте», потому что она в настоящее время до конца не изучена, а идеи в ней изложенные не достаточно используются в практике психологической помощи и в практике воспитания.

«Переживание действительно отражает состояние удовлетворенности субъекта в его взаимоотношениях с окружающей общественной[1] средой, и таким образом выполняет в жизни субъекта крайне важную функцию: «осведомляет» его о том, в каком отношении со средой он находится, и в соответствии с этим ориентирует его поведение, побуждая субъекта действовать в направлении, уменьшающем или полностью ликвидирующем возникший разлад» [1, с. 142].

Таким образом, через переживание, используя понимание категории «переживание» по Л.И. Божович человек проходит четыре этапа своего отношения с социальной средой:

1. переживание осведомляет человека в каком **отношении** (**уровень удовлетворенности**) со средой он находится;

2. переживание **ориентирует** человека в дальнейшем поведении;

3. переживание **побуждает действовать** в направлении уменьшающим или полностью ликвидирующим возникший разлад (конфликт, кризис, стресс);

4. переживание возвращает человека к **новому пониманию и оценке (на новом этапе) удовлетворенности взаимоотношений и окружающей социальной средой.**

[1] Божович Л.И. использовала понятие общественная среда, так как в шестидесятые годы понятия социальная среда, социальная психология еще не была в списке разрешенных научных понятий.

Итак, Божович выделила в категории переживание следующие функции**: осведомительная, ориентировочная, побудительная.**

Хочу обратить внимание уважаемого читателя, что в идеале встреча психолога начинается на первом этапе переживания социальной ситуации и завершается тогда, когда человек сформулировал иное отношение к конфликту, стрессу, кризису. Как это происходит? Психолог уточняет отношение со средой (совместное формулирование проблемы), выясняет характер переживания, совместно намечают направления деятельности и завершает процесс переживания, предлагая клиенту организовать новую, другую оценку социальной ситуации.

Теперь обратимся к главному закону Выготского Л.С. чтобы продолжить основную мысль статьи. Закон известен любому старательному студенту и на него не обращают особого внимания, просто цитируют как аксиому культурно-исторической теории. Для более внимательного прочтения этого закона я воспользуюсь результатами тщательным историческим анализом, который проделал Вересов Н. обратившись к языковой культуре того времени, когда он этот закон оформлялся.

Итак, закон культурно-исторического развития сформулировал Выготский в следующем виде: «**всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва – между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая**» [3, с. 223].

Данная цитата, хорошо известна, ее часто приводят, не задумываясь над сутью, как бы по умолчанию: и так все всем понятно, о чем идет речь. Высшие психические функции сначала складываются в социальных отношениях между людьми и затем переходят во внутренний план, становятся внутренними психическими функциями, то есть интериоризируются. Поэтому бессмысленно искать истоки человеческого сознания в организации структур мозга – они находятся в системе социальных отношений. В этом если не главная, то одна из главных отличительных особенностей подхода Выготского к проблеме развития сознания. И это действительно правильно и это действительно отражает существенное в законе Выготского.

Существенное, но не все. Но так ли все просто и так ли все очевидно при такой интерпретации основной формулировке основного закона. Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды. Заметим, речь идет не о психическом развитии, не об интеллектуальном развитии, а именно о развитии **культурном.** Это, во-первых. Во-вторых, мы вслед за Н.Н. Вересовым расшифруем эту формулу, раскроем ее значение. Всякая функция появляется в двух планах: сначала социальном плане, как драматическое столкновение двух людей, как коллизия, конфликт, противоречие, требующее разрешения и **сопровождающееся эмоциональными личностными переживаниями**, то есть как категория, и лишь потом она еще раз появляется внутри личности, но именно снова как категория – уже как **столкновение позиций внутри личности,** как событие *драмы развития личности*, как коллизия, конфликт, **переживаемый человеком, как факт собственной судьбы**.

Как решается (переживается) конфликт между людьми и как он этот конфликт вторично возникает и переживается на индивидуальном, внутри личностном уровне (если быть более точным переживание конфликта происходит одновременно на «интер» и «интра» планах, мы просто привыкли делить человека на части, разделять единый процесс жизни, но естественно и процесс переживания)[2].

Таким образом, механизмом культурного развития ребенка есть опыт переживания, который включен как в процесс интериоризации так и в процесс экстериоризации.

[2] Драматическое переживание может проходить самостоятельно без вмешательства-помощи третьего (профессионала-психолога или/и с помощью социальной сети поддержки), если у человека есть вера в себя (В. Франкл) мужество быть (П. Тиллих), жизнестойкость (С Мадди), чувство когерентности (А. Антоновский), можно продолжить.

Обратимся вновь к статье Вересова. Заметим, – пишет Н.Н. Вересов, что Выготский чрезвычайно точен в деталях: не “на двух уровнях – социальном и психологическом”, а именно в двух планах одной сцены драмы! Нет никаких уровней, а есть одна сцена, – сцена нашей жизни, – на которой разворачивается драма развития личности.

И на ней, как и на сцене театральной, есть два плана – **передний план (авансцена), на котором происходят внешние коллизии, столкновения характеров, позиций, стремлений.** И план второй – **скрытый, неявный, индивидуальный, но не менее напряженный, где эта же категория, драматическое столкновение, разворачивается вновь.**

Встреча психолога с пострадавшим происходит на сцене социальной (этап изложение проблемы, симптомов неблагополучия) и от мастерства профессионала зависит будет он допущен на сцену индивидуальную, скрытую (событие, которое могло вызвать симптомы неблагополучия; событие, скрытое не только от психолога, но нередко и от самого клиента). Психолог работает по схеме: встреча на авансцене, где он получает или нет пропуск на сцену индивидуальную, поиск события и обсуждение конфликта на индивидуальной сцене и возвращение на авансцену. **Все начинается и все завершается на авансцене человеческой судьбы.**

Итак, психолог встречается с пострадавшим на авансцене обсуждая внешние коллизии, заглядывает на сцену внутреннюю, разбирая внутренние конфликты переживания и возвращается на авансцену с новыми «силами» идеями, планами разбирает конфликты внешние (**авансцена – скрытый план – авансцена).**

Вересов продолжил анализ формулы культурно-исторического закона, обратив наше внимание на слово, над которым мало кто задумывался в виду его очевидности – «категория». «В языке тогдашней культуры под словом “категория” понималось нечто весьма определенное: категория есть острое столкновение позиций, характеров, драматическая коллизия, конфликт между людьми или внутри человека, столкновение, сопровождаемое острыми эмоциональными **переживаниями»**. Жизнь есть драма, которая состоит из ряда социальных событий-отношений, но далеко не каждое социальное отношение, социальное взаимодействие может стать внутренней высшей психической функцией, а только то, которое появляется на сцене как категория, как единица драмы.

Таким образом, закон культурно-исторического развития описывает две сцены человеческой жизни, связанные между собой переживанием и не завершающиеся при переходе во внутренний план, как не завершается человеческая жизнь. Надо отметить, что здесь речь идет о **переживании культурного роста в социальной ситуации развития.**

Психологическая помощь есть ни что иное как **вмешательство** с согласия пострадавшего в процесс переживания последовательно на внешнюю и внутреннюю сцены человеческой жизни.

Естественное развитие человеческой жизни означает самостоятельную связь двух сцен человеческого бытия: социальной и индивидуальной и связь этих сцен **осуществляется через двойное переживание**.

Встреча психолога с пострадавшим происходит тогда, когда самостоятельно не удается справиться с процессом переживания жизни на двух ее сценах, происходит обсуждение не столько события жизни, сколько отношения к этим событиям (вспомним формулу А. Швейцера), а если идти дальше, куда нас зовет Л.С. Выготский к процессу переживания (эмоциональной составляющей отношения) отношения.

Осложнение с переживанием переходит на осложнение жизни и задачи психолога вернуться вместе с пострадавшим последовательно на обе сцены жизни от внешней к внутренней, на каждой из которых организовать новую встречу, новое переживание, новое отношение к жизни, новую жизнь. **Встреча – переживание – отношение – жизнь –** так можно обозначить совместный путь психолога и пострадавшего.

Список использованной литературы:

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.

2. Вересов, Н.Н. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания (Заметки читателя) / Н.Н. Вересов. – НЛО. – 2007. – №85.

3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т / Л.С. Выготский. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984 – 432 с.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л. Рубинштейн – Т. 2. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

Каравкин В.И.
ВГАВМ, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат философских наук
vkaravkin@yandex.ru

УДК 141.141

ФИЛОСОФСКИЙ СМЫСЛ ОСНОВНЫХ КОНЦЕПТОВ ПСИХОИСТОРИИ

В работе обосновывается положение о том, что наиболее сильное воздействие психоистория оказывает на философию истории. Причина социальных конфликтов и изменений заключена и в недрах психики людей, сформированной разными стилями воспитания. Поэтому представители разных социальных групп по-разному исторически мотивированны.

Ключевые слова: фетальная драма, стиль воспитания, психокласс, групповые фантазии, историческая мотивация.

THE PHILOSOPHICAL SENSE OF THE BASIC CONCEPTS OF PSICHOHISTORY

The paper substantiates the position that psychohistory has the strongest impact on the philosophy of history. The reason of social conflicts and changes lies in the depths of people's psyches, shaped by different styles of parenting. Because of that representative of different social groups historically different motivated.

Keywords: fetal drama, parenting style, psychoclass, group fantasies, historical motivation.

«Когда б я знал, как жить иначе,
Я б вышел сам в дверной проём»
БГ (Борис Гребенщиков)

Введение. Социально-политические коллизии и острые конфликты, происходящие в ряде регионов мира, включая Россию и Беларусь, не поддаются осмыслению с ракурса известных экономических, социологических, политологических, религиозных, эзотерических теорий и концепций. Попытаемся взглянуть на них сквозь *призму психоистории*. При этом приложим усилия для того, чтобы остаться *в границах эпистемологии*, что является единственно верной волевой и рациональной ориентацией, когда речь идет о теоретическом познании.

Выясним в какой мере и степени ряд основных положений психоистории имеет метафизическое значение, что дает возможность прилагать ее теоретические положения ко всеобщему, к целому, а соответственно и к частному, к настоящему, к современной нам жизни.

Один из основателей психоистории, Ллойд де Моз, отлично понимал, какое место занимает она в ряду гуманитарного познания. Определяя психоисторию как *науку об исторической мотивации*, он отмечает, что она «единственная новая социальная наука, которой суждено появиться в двадцатом веке, так как социология, психология и антро-

пология – все отделились от философии в девятнадцатом веке» [1, с. 6]. Можно добавить к сказанному, что она оказалась не менее важной для *философского осмысления* социальной действительности, чем социология, психология и антропология.

Психоистория является не экономической и не политической теорией, а «*психогенной*», так как человек предстает в ней стремящимся к общению, *ищущим любви* в большей степени, чем материального достатка или власти. Обратим внимание на мировоззренческий характер подхода к исследуемому предмету – исторической мотивации. Базисом для ее понимания признается «*психокласс*», особенностью которого является характерное, разделяемое группой людей отношение к детству или *общий стиль воспитания*. История представляется проигрыванием групповых фантазий, которые основаны на мотивациях, являющихся, в свою очередь, результатом «фетальной драмы» и определенного эволюционирующего во времени «стиля воспитания». При этом иные подходы к истории не отрицаются, а дополняются. В таком методологическом подходе, опять-таки, следует видеть глубокий мировоззренческий смысл. Подтверждая биогенетический закон Геккеля-Мюллера об отношении онтогенеза и филогенеза, представленные де Мозом концепты дают возможность осмыслить генезис исторических событий, понять, почему в содержательном плане они именно такие. Не другими их делает неразрывная *связь* «фетальной драмы», «стиля воспитания» и «групповых фантазий», согласно психоисторической терминологии.

Достаточно хорошо осознают мировоззренческую составляющую своих идей сами исследователи. Так, де Моз подчеркивает, что психоистория позволяет увидеть приватное на публичной исторической сцене, осознать значение детства и семьи в исторической динамике. «Вопреки представлению о традиционной семье как о сильном когда-то, а сейчас терпящем упадок институте, вы станете свидетелем, – обращается де Моз к читателю, – роста семьи, с любовью к детям и между супругами, как новейшего приобретения, которое со временем все крепнет. Вы придете к мнению, что цивилизация – это не растущее со временем отречение от удовольствий, связанных с инстинктом, а наоборот, все большее удовлетворение потребностей. И наконец, вы обнаружите, что история – не победа морали, суперэго, а победа желания и разума, ид и эго *над* суперэго» [1, с. 12].

Цель исследования. Цель работы заявлена в ее заглавии – выявить философский смысл основных теоретических конструктов психоистории. А именно:

– обнажить всеобщий характер «фетальной драмы»;

– выявить значение изменений отношений между поколениями и указать их общую тенденцию;

– уточнить философский смысл известного понятия «движущие силы истории», давая оценку в данной связи концепту «групповые фантазии».

Результаты и их обсуждение. Психика человека фундирована комплексом бессознательного, считают представители психоистории, что сближает их с психоаналитиками. Но *предшествует* фрейдовскому едипову комплексу, настаивает де Моз, *фетальная* (от лат. fetus – плод) *драма*. Психическая жизнь зарождается еще до рождения, начинается в материнском чреве, с нее. Она и припоминается в событиях детства, а затем становится основой групповых фантазий. Фетальная драма является *неизменной составляющей психики человека*.

В случае признания данного положения, философская антропология и философия сознания должны акцентировать его, а историческая наука, стремясь к полноте описания, – учитывать.

Анализируя фетальную драму, психоистория делает акцент на ее *травматическом характере*, поэтому и называет «драмой» бесконечно повторяющиеся циклы смерти и рождения в культурном аспекте, когда речь идет о фетальном происхождении истории.

Фетальная драма представляется в теории психоистории полной наслаждения и боли одновременно. Психическая жизнь плода начинается со взаимодействия с плацен-

той. «Поэтому питающая плацента становится постепенно *самым первым объектом фетальной психической жизни,* а регулярные перерывы в этих жизненно важных взаимоотношениях вызывают у плода самые первые ощущения тревоги. На протяжении второго и третьего триместров впервые начинается медленная структуризация психической жизни плода. Когда от плаценты поступает ярко-красная кровь, насыщенная питательными веществами и кислородом, она, по ощущениям плода, исходит от *Питающей Плаценты*…, когда же кровь темнеет, загрязняется накопившимися продуктами распада и углекислым газом, она как будто бы исходит от *Ядовитой Плаценты*…» [1, с. 341]. В непосредственной жизнедеятельности людей эмоции, связанные с (условно) Питающей Плацентой, являются прототипом всех дальнейших взаимоотношений любви; а эмоции, связанные с (условно) Ядовитой Плацентой – ненависти.

Фетальная драма оказывается состоящей из четырех стадий. Забегая вперед, представим их в виде Таблицы [1, с. 200], как это делает де Моз, проводя параллели со стадиями групповых фантазий, о чем речь пойдет ниже.

Таблица 1 – Стадии групповых фантазий

Внутриутробная стадия	Фантазия в отношении лидера	Фантазия в отношении нации (чрева)	Фантазия в отношении врага
1. «Устойчивость»	Сильный лидер	Чрево цело и невредимо, внутри него надежно	Враг силен, но напасть не смеет
2. «Трещина»	Лидер слабеет	Чрево трещит по швам, начинает вытеснять, ненадежно	Враг слабеет, неустойчив и опасен
3. «Обвал» («Крах»)	Лидер беспомощен	Состояние краха, давление растет	Враг в кризисе, источает яд
4. «Переворот»	Жесткий лидер	Опасный, с боем пробиваемый путь наружу из удушливого чрева	Враг силен, война началась

В отношении социально-политических воззрений важно подчеркнуть, что *аналогичными* стадиям фетальной жизни являются, согласно психоистории, *политические циклы*. Первая стадия того и другого обозначается как «*Сила*». Лидер мыслится доступным, положительным во всех отношениях, а люди, объединенные вокруг него в группу, чувствуют себя в безопасности. Вторая стадия – «*Трещина*». Политические отношения вполне соответствуют обозначению, в целом, их можно образно представить образами «утечки воды», «рушащихся стен», «поиска козла отпущения». «*Коллапсом*» называется третья стадия, характеризующаяся групповым состоянием тревоги и отношением к лидеру как к врагу. Четвертая стадия цикла, именуемая «*Переворотом*», может развиваться в нескольких направлениях. Одно из них, когда лидера окончательно признают врагом и свергают с разной степенью жесткости. Другое направление связано с тем, что находятся враги. Тогда популярность лидера возрастает, а на врагов обрушивается гнев группы. Врагами при этом могут быть признаны как внешние силы, так и внутренние, и те и другие одновременно, противостоящие лидеру и его группе.

В аспекте взаимоотношений между поколениями, согласно де Мозу, в распоряжении взрослого есть три способа реагирования на ребенка. Первый представляет собой использование ребенка в качестве своеобразного сосуда для проектирования содержания своего собственного бессознательного. Это – *проективная реакция*. Вторым способом следует признать *возвратную реакцию*, когда ребенок становится как бы заместителем того взрослого, который в собственном детстве был значимой фигурой. Третий способ представляет собой *реакцию сопереживания*, являясь именно сопереживанием потребностям ребенка, которое предполагает деятельность по их удовлетворению. Первую реакцию на ребенка де Моз называет «эмоциональным опорожнением»; вторая

реакция связана с отношением к ребенку таким образом, будто он существует только для удовлетворения потребностей родителей; третья – «это способность взрослого регрессировать к уровню потребностей ребенка и правильно распознать их без примеси своих собственных проекций» [1, с. 19].

Если фетальная драма является постоянным компонентом психической жизни, который не изменяется во времени, т. е. является по сути *внеисторическим*, то главным и особенным в отношении реакции родителей на детей является как раз *историческое изменение* этих отношений. Психоисторики выделяют шесть последовательно сменяющих друг друга типов отношения родителей к детям – *стилей воспитания* – в европейской, вернее, западноевропейской культуре. Другое дело, что многие родители как бы застряли на ранних этапах.

Исторически первым психоистория признает *стиль детоубийства*, датируя его *до IV века н. э.*, подчеркивая, что до убийства детей дело доходило тогда, когда родители боялись, что его будет трудно прокормить или воспитать. *Оставляющий стиль (IV–XIII вв.)* характеризуется тем, что в ребенке признали душу, но предпочитают избавляться от него, чаще всего отдавая кормилице. *XIV-XVII века* были временем *амбивалентного стиля*, когда ребенку уже позволили влиться в эмоциональную жизнь родителей, но он мыслился, фигурально, гипсом, глиной, воском, которому необходимо придать нужную родителям форму. Ребенок, по сути, оставался «сосудом», вместилищем опасных проекций взрослых. Четвертый по времени, *навязывающий стиль (XVIII в.)* характеризуется тем, что родители и дети сближаются друг с другом, но первые считают своим долгом обрести власть над умом ребенка и контролировать его чувства. *Социализирующий стиль (XIX – середина XX вв.)*, как видно, относительно не далеко отстоит от нас во времени. Родители учат ребенка приспосабливаться к обстоятельствам социальной и духовной жизни, что и понимается ими как социализация. Заметим, именно такой стиль воспитания является типичным для родителей послевоенного поколения, для нынешнего поколения дедов. Более того, во-первых, – часть из них унаследовало амбивалентный и навязывающий стиль; во-вторых, – воспитанные в таком стиле дети, как правило, далеко не отходят от своих родителей. Сделанные замечания касаются, прежде всего, региона бывшего Советского Союза. Де Моз, повторим, имеет в виду Западную Европу. Шестой и последний по времени становления *помогающий стиль (с середины XX века)* основывается на допущение, что *дети лучше родителей* во всех отношениях, включая нравственность. Детей не ругают, а о том, чтобы бить их, и речи быть не может. Им многое прощается, так как родители понимают их проблемы, сочувствуют им, стремятся помочь преодолеть житейские, пусть в период детства и ребячьи, трудности. Де Моз убежден, что в итоге вырастают психически уравновешенные, *добрые*, искренние, волевые личности, *свободные* от давления авторитетов и преклонения перед ними.

Для того, чтобы лучше понять очень важную, эвристически объемную и гносеологически перспективную теорию стилей воспитания, воспользуемся Таблицей де Моза [1, с. 179–180], которая дает возможность отследить: во-первых, – желания родителей по отношению к детям (2); во-вторых, – в каких конкретно формах данные отношения проявлялись в истории (3); в-третьих, – при каком стиле воспитания то или иное происходит (1).

Таблица 2 – Таблица де Моза

Стиль	Желание родителей	Проявление в истории
Детоубийства	Мать: «Я хочу, чтобы ты умер. Тогда я избавлюсь от страха, что меня убьет моя мать»	Детские жертвоприношения и детоубийство; пенис ребенка как замена материнской груди; нетерпимость к появлению гнева у детей; закаливание; призраки и колдуны; торговля детьми; педерастия

Отказа	Мать: «Я должна тебя покинуть, чтобы избежать искушения сделать тебя предметом своих проекций»	Длительное пеленание; отдача на попечение кормилицы, в заложники, в монастырь, в ученичество
Амбивалентный	Мать: «Ты плохой из-за моих же эротических и агрессивных проекций»	Клизмы; битье в раннем возрасте; более короткий период пеленания; по детям возможен траур; ребенок как эротический объект – предвестие эмпатического отношения к нему
Навязывающий	Мать: «Ты можешь рассчитывать на мою любовь, но только при условии моего полного над тобой контроля»	Раннее приучение к туалету; подавление детской сексуальности; конец пеленания и отсылки к кормилицам; возможна эмпатия; развитие педиатрии
Социализирующий	Мать и отец: «Мы будем тебя любить, если ты станешь добиваться наших целей»	В качестве метода воспитания ребенка заставляют почувствовать вину; «моральные наказания» через унижение; введение обязательного школьного обучения; ребенку внушают родительские цели
Помогающий	Мать и отец: «Мы любим тебя и поможем в достижении твоих целей»	Права детей; отмена обязательного школьного обучения и свободное посещение школ; терапия для детей; безболезненные роды

Как видно, де Моз не дает периодизацию исторической динамики, а «встраивает» в ту, что в целом утвердилась в западноевропейском сознании, аспекты особенностей отношений между поколениями, вернее, отношения поколения родителей к поколению детей или стилей воспитания. От античности через средневековье, затем Новое время, акцентируя внимание на Просвещении, через Новейший период истории – к современности, которая, условно, берет начало с середины двадцатого столетия, прослеживается эволюция стилей воспитания. «*Линейному*» движению истории соответствует «*линейный*» путь движения к позитивному, гуманному, общечеловеческому стилю воспитания.

Идея прогрессивного развития истории, а не ее динамики, так же не является новой. Видение ее устремленности, в итоге к тому, чтобы каждая личность была свободна, характерно, например, для Гегеля: «Итак, всемирная история представляет собой *ход* развития принципа, *содержание* которого есть сознание свободы», – говорит он в «Лекциях по философии истории» [2, с. 105]. Там же мыслитель отстаивает идею о движении всемирной истории от представления о том, что *один* свободен, затем *некоторые* свободны, – к осознанию, что *все* свободны [2, с. 147–148]. Есть основания в данном контексте вспомнить и марксистскую идею коммунизма, где свобода всех гарантирует свободу каждому. Не уникальной является и акцентировка на отношения между поколениями. Достаточно указать на концепцию выдающегося этнолога М. Мид, чтобы убедиться в этом. «Разграничение, которое я делаю между тремя типами культур, – пишет она, – посфигуративной, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, кофигуративной, где и дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной, где взрослые учатся также у своих детей, – отражает время, в котором мы живем» [3, с. 322]. Первый тип культуры существовал тысячелетия господства сельского хозяйства; второй, сочетаясь с первым, – со времени становления городов и государств и до второй половины XX века, когда и зарождается третий тип взаимоотношений между поколениями.

Вместе с тем, и этнолога и психоисторика можно упрекнуть в том, что ответ на вопрос, в результате каких причин и задействования каких механизмов происходят из-

менения в позитивную сторону, они не дают. Философы Гегель и Маркс, заметим, каждый с высоты своего мировоззрения, со своей точки видения, ответ этот давали.

Теоретические построения, касающиеся групповых фантазий и их переноса в социальную сферу жизни, следует увязать с замечанием де Моза о том, что схема, представляющая стили воспитания, «дает еще и классификацию современных стилей воспитания детей» [1, с. 83].

От «стилей воспитания» вернемся к «фетальной драме».

Доэдипов комплекс, который, как мы выяснили, согласно психоистории, формируется в материнском чреве, побуждает людей во взрослой жизни объединяться в группы. Как только человек становится частью группы, содержание его сознания трансформируется в сторону обретения особых элементов, связанных с *фетальным символизмом*. Условное «групповое пространство» обретает ореол святости со своими центром, окружением, персонажами. «Когда замечаешь, – поясняет в данной связи де Моз, – что всем ритуалам свойственны определенное ограниченное число действующих лиц, стандартная сценическая обстановка и сценарий фетальной драмы, то, что казалось с точки зрения истории и этнологии проявлением неистощимой культурной изобретательности, тут же сводится к нескольким ритуальным групповым фантазиям, до бесконечности повторяемым на различных эволюционных уровнях, в зависимости от достигнутого группой стиля воспитания детей. Вот пять основных элементов этой фетальной драмы: (1) Ядовитая Плацента, (2) Страдающий Плод, (3) Нарастающее Загрязнение (pollution), (4) Питающая Пуповина и (5) Космическая Битва» [1, с. 305].

Каждый элемент фетальной драмы обретает определенное качество в процессе *групповой фантазии*. Другими словами, элементы фетальной драмы имеют определенные *характеристики*, которые *персонифицируются* и обретают образы конкретных *фигур*. *Ядовитая Плацент* принимать форму змея или дракона. Ее можно разглядеть в любой *недоброжелательной фигуре*, скажем, колдуна или еврея. *Страдающий плод* символизирует саму невинность, какой ее можно представить в ощущениях плода. Происходит отождествление себя с *невинным, но страдающим*, скажем, Мардуком или Христом. *Нарастающее Загрязнение* – символ *угрозы* всему миру, взывающий к *очищению* от скверны, что влечет за собой *жертвоприношение*. *Питающая Пуповина – спасает*, удерживает. Скажем, лестница в небо, радуга, как и менее романтичные, веревка или шест, символизируют ее. *Космическая Битва*, наконец, представлена *сражением* Страдающего Плода с Ядовитой плацентой. Символизироваться эта битва может в очистительных *ритуалах* жертвоприношения.

Де Моз представляет стадии групповых фантазий периодами исторического процесса. При этом он в терминах психоанализа описывает *движущие силы истории*, что само по себе обретает уже *философическое* звучание.

Фетальная драма представляет собой *доэдиповый* психологический комплекс. Он накладывается на *эдипов* конфликт фрейдизма. В недрах групповой фантазии при этом роль отца отводится лидеру в то время, как роль матери – самой группе. «Стало быть, – делает вывод де Моз, – главная сила, благодаря которой групповая фантазия движется с одной стадии на другую, которую, следовательно, можно объявить основным источником движения всей истории – это *постоянный перенос эротических фантазий, в том числе доэдиповых, организуемых эдиповой драмой убийства лидера-отца ради завоевания группы-матери*» [1, с. 229].

Групповую фантазию вполне можно представить *групповым трансом*, что и делает де Моз, выделяя наиболее общие правила мышления в его состоянии. К ним относятся, в частности, *игнорирование противоречий*, например, евреев могут считать одновременно и слабыми никчемными людьми и могущественными отравителями, воздействующими на весь мир. Открытый *отказ от признания очевидного*, само собой разу-

меющегося; *два плюс два*, оказывается, *равно нолю.* Де Моз иллюстрирует отказ от здравого смысла в групповом трансе словами нациста Эйхмана: «Когда гибнут сотни – это катастрофа. Когда пять миллионов – это статистика» [1, с. 249]. В отношении политики, в групповом трансе отдается предпочтение сугубо личностным предпочтениям. Сплошные фантазии заменяют адекватное восприятие реальности. Забвение прошлого становится правилом, что позволяет использовать понятие «*историческая амнезия*». На наш взгляд, к данному явлению применимо и то выражение, которое П.М. Полян использовал для названия одной из своих книг: «*Истриомор, или* Т*репанация памяти*» [4]. В контексте нашей темы, философского осмысления основных концептуальных положений психоистории, как и в аспекте осмысления психологических особенностей групп людей, важными являются следующие слова де Моза: «Историческая амнезия – один из первых симптомов группового транса. То, что войны и революции всегда случаются неожиданно, может быть связано вовсе не с тем, что насилие трудно предсказать, а с тем, что на библиотечных полках после таких событий все равно оказывается больше книг о ювелирном искусстве, чем о войнах – настолько сильна в нас потребность отрицать само существование своих групповых иллюзий» [1, с. 251]. Для группового транса, далее, характерным является утрата целевых установок, при том, что само действие становится неотвратимым; действие само по себе, *действие без целевой направленности*, когда не предполагаются его последствия. Отношение к *насилию* становится тогда *императивом*: «враг расценивается хуже преступника, он существует лишь для того, чтобы его убить» [1, с. 252].

В качестве предварительного вывода в отношении психоисторического концепта о групповых фантазиях, которые способны перерастать в групповой транс, отметим, что они влекут за собой полный отказ не только от здравого смысла, но и от здравомыслия, что позволяет говорить уже о *сумасшествии* или *идиотизме.*

Анализируя групповые фантазии, большое внимание психоистория уделяет *фантазийному лидеру*. Он, согласно де Мозу, имеет высокую степень ненормальности. «Единственное, что действительно не нужно фантазийному лидеру – так это зрелость. Сплошь и рядом лидеры «успешно» руководят, несмотря на крайнюю эмоциональную расстроенность своей личности – тому доказательством служат Наполеоны и Сталины всех времен и народов» [1, с. 230].

Если к сказанному о групповых фантазиях приложить то, что было выявлено в отношении исторического развития стилей воспитания, станет понятен вывод де Моза: «Таким образом, историю можно рассматривать как состояние между терапией, происходящей по мере эволюции семьи, и травмами, причиненными насилием групповой иллюзии» [1, с. 254]. Данный вывод позволяет сказать, что чем в *более прогрессивном* стиле воспитывался человек, тем *меньше* над ним будут *довлеть* «ядовитые чудища-кровососы», запечатленные в ходе фетальной драмы. Скажем, помогающий стиль воспитания, формирующий зрелую, свободную, поэтому счастливую, полную человеческого достоинства личность, способствует уклонению от фантазий группового транса.

Заключение. Психоистория обосновывает свои теоретические положения на исторических примерах. Так, сравнительный анализ революционных преобразований во Франции, в Англии и в Америке приводит к следующему выводу. Раскол в обществе может происходить в результате того, что представители разных стилей воспитания могут быть привязаны к разным социально-экономическим классам, что можно наблюдать на примере Франции. Раскол может происходить и из-за того, что представители психоклассов принадлежат к разным религиозным группам, как это было в Англии. История Америки показывает, что к кардинальным социальным преобразованиям могут вести и непосредственно острые конфликты между группами людей, объединенными

разными стилями воспитания. Юг и Север Америки населяли представители разных психоклассов.

Закономерностью следует признать то, что передовой психокласс отождествляет себя с «Id», используя фрейдистскую терминологию, отрицая его инфантильное содержание, снижающее на уровень потребностей младенца. Менее передовой психокласс отождествляет себя с «Super Ego» и ищет гарантии своей сохранности в порядке, понимаемом как законная поддержка государственными силовыми структурами.

Де Моз с позиций разработанной им теории объяснял, в частности, и причины распада Советского Союза. Стиль воспитания в России, считает он, по сравнению с Западом, оставался в средневековье, отставал приблизительно на два столетия. За десятилетия до распада можно наблюдать скачок в отношении прогрессивного отношения к детям, выражающийся, как нам известно, в стиле воспитания. Это и заложило основу грандиозных политических перемен. Достаточно сравнить, как воспитывали Сталина с тем, как воспитывали Горбачева, чтобы убедиться в этом. Дает де Моз и «психоисторический» ответ на вопрос, почему так туго шли политические реформы в пространстве бывшего Советского Союза: «Как спеленатые дети плачут, когда их освобождают от бандажа, настолько непривычно такое состояние – так же точно и взрослые, которые физически и эмоционально были спеленаты как дети, требуют возврата тоталитарных оков прежней политической системы» [1, с. 439].

Сделаем заключительный вывод в отношении философского смысла основных положений психоистории. Наиболее сильным следует признать ее воздействие на *философию истории*. «С каждым поколением на историческую арену выходит новый психокласс, нарушающий групповую фантазию более старого психоласса и приводящий к периодам бунта, триумфа и реакции. Новый психокласс состоит лишь из той части нового поколения, которая испытала новые веяния в воспитании детей. Период бунта имеет место, когда новый психокласс молод, сначала преимущественно в художественной сфере. Период триумфа наступает, когда цели группы начинают в основном диктоваться новым психоклассом, даже если в количественном отношении он еще составляет меньшинство. Когда возникает еще более молодой психокласс, и над его целями и стилем жизни довлеет предыдущий, наступает период реакции» [1, с. 183-184].

Сказанное, предполагаем, позволяет проникнуть в глубины современных социально-политических коллизий и острейших конфликтов. Их причина заключена не только в экономических, социально-политических и идеологических противоречиях, но и в *недрах психики* людей, сформированной разными стилями воспитания. Поэтому представители разных социальных групп *по-разному исторически мотивированны*.

Список использованной литературы:

1. Демоз, Ллойд. Психоистория / Ллойд Демоз. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.

2. Гегель, Г.В.Ф. Лекции по философии истории / Г.В.Ф. Гегель. – М.: Наука, 1993.

3. Мид, М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид – М.: Наука, 1988.

4. Полян, П.М. Историомор, или Трепанация памяти / П.М. Полян. – М.: Издательство АСТ, 2016.

Космач В.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Профессор, доктор исторических наук

УДК 378.096:159.9(476.5)“1986/2021”

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ ФАКУЛЬТЕТА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА: СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ (1986–2021)

В данной статье предпринята попытка проследить основные вехи в истории кафедры психологии ФСПиП ВГУ имени П.М. Машерова в связи с её 35-летием. Она подготовлена в рамках плана работы Центра социально-психологических и исторических исследований, который начал свою деятельность при этой же кафедре с января 2021 г. Статья не претендует на полное изложение истории кафедры психологии, а является всего лишь попыткой восстановить ключевые события в истории кафедры с 1986 г. и по настоящее время.

Ключевые слова: кафедра, психология, учебный процесс, научно-исследовательская работа, преподаватели, сотрудники.

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY OF THE FACULTY OF SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION “P.M. MASHEROV VSU”: PAGES OF HISTORY (1986-2021)

In this article, an attempt is made to trace the main milestones in the history of the Department of Psychology of the FSPiP UO “P.M. Masherov VSU” in connection with its 35th anniversary. It was prepared within the framework of the work plan of the Center for Socio-Psychological and Historical Research, which began its activities at the same department in January 2021. The article does not pretend to be a complete account of the history of the Department of Psychology, but is just an attempt to reconstruct key events in the history of the department from 1986 to the present.

Keywords: department, psychology, educational process, research work, teachers, staff.

Введение. В текущем календарном году кафедре психологии факультета социальной педагогики и психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» исполнилось 35 лет. В её истории можно выделить два этапа: общеуниверситетский и факультетский.

Результаты и их обсуждение. Общеуниверситетский этап в истории кафедры психологии начинался в сентябре 1986 г., когда в результате реорганизации кафедры педагогики и психологии в Витебском государственном педагогическом институте им. С.М. Кирова, была основана новая общеуниверситетская кафедра психологии. С 1986 г. по 1988 г. обязанности заведующего этой кафедры исполняла доцент, кандидат педагогических наук Кира Ивановна Монич.

Монич Кира Ивановна родилась в 1931г. в г. Плещеницы Логойского района Минской области. В 1955 г. окончила Ленинградский государственный университет, в 1966 г. – аспирантуру при Московском областном институте. Кандидат педагогических наук (1967 г.), доцент (1973 г.). Заслуженный работник высшей школы БССР (1979 г.). Награждена медалью «Ветеран труда», знаком «Отличник народного образования БССР». Автор книг «Воспитание гуманизма у школьников», «Доброта начинается с детства».

С 1986 г. по 1996 г. общеуниверситетской кафедрой психологии заведовал кандидат психологический наук, доцент Андрей Николаевич Дорожевец. Он родился в 1960 г. в пос. Дэбин Магаданской области РСФСР. В 1983 г. окончил МГУ им. М.В. Ломоносова, в 1986 г. – там же аспирантуру. Кандидат психологических наук (1986 г.), доцент (1991 г.). С 1996 г. – докторант БГПУ им. М. Танка в г. Минске. Автор 49 научных работ, в том числе 2-х монографий. Национальный супервизор ЮНЕСКО.

С сентября 1996 г. кафедру психологии возглавила кандидат психологических наук Татьяна Евстафьевна Косаревская. Она родилась в 1961 г. в г. Поставы Витебской области. В 1983 г. окончила Белорусский государственный университет, в 1987 г. – там же аспирантуру. Кандидат психологических наук (1988 г.), доцент (1992 г.). На то время Т.Е. Косаревская являлась автором 20 научных работ.

Во второй половине 1990-х гг. вместе с Т.Е. Косаревской на кафедре психологии работали 14 преподавателей, из них 4 – кандидаты психологических наук. Преподаватели и сотрудники кафедры вели научные исследования, связанные с проблемами адаптации учащихся в периоды смены социальной ситуации обучения и воспитания. На кафедре разрабатывались две научно-исследовательские темы: «Создание концепции профилактики и коррекции отклоняющихся поведений детей и подростков в Витебской области» (научный руководитель – А.Н. Дорожевец) и «Детская конфликтология» (научный руководитель – Л.Н. Абрамова).

За время существования кафедры было опубликовано около 90 научных работ. Разработано 12 спецкурсов и спецсеминаров. В 1996г. при кафедре психологии начата подготовка аспирантов по специальности «Педагогическая психология». Начала работу психологическая служба университета.

С 1986г. по 1998г. на кафедре психологии успешно трудились вместе с заведующими кафедрой Л.Н. Абрамова, Л.В. Богданович, Р.С. Гольдштейн, Т.В. Дорожевец, Р.Р. Кутькина, Е.Л. Малиновской, О.Н. Сазонова, Е.В. Сивицкая, Г.В. Сирота, Н.Ф. Таратунская, М.Е. Шмуракова и другие.

В 1991г. в ВГПИ им. С.М. Кирова была создана ещё одна психологическая кафедра – кафедра психологии и педагогики дошкольной, а в 1998г. она была переименована в кафедру психологии и коррекционной работы. Обязанности заведующего этой кафедрой исполняли кандидат педагогических наук, доцент Надежда Константиновна Зинькова (1991-1992гг.) и кандидат психологических наук Сергей Леонидович Богомаз (1992-2000гг.). Надежда Константиновна Зинькова родилась в 1946г. В 1967г. окончила Марийский государственный пединститут, а в 1976г. – аспирантуру при этом же институте. Кандидат педагогических наук (1978г.), доцент (1980г.).

В августе 2000г. кафедра психологии была объединена с кафедрой психологии и коррекционной работы. В 2000-2008гг. этой объединённой кафедрой- кафедрой психологии и коррекционной работы – руководил доцент С.Л. Богомаз.

Сергей Леонидович Богомаз родился в 1960 г. Окончил Могилёвский государственный педагогический институт им. А.А. Кулешова в 1981 г. По специальности «история». Затем обучался в аспирантуре Минского педагогического института А.М. Горького по специальности «педагогическая психология». В 1988 г. С.Л. Богомазу присуждена ученая степень кандидата психологических наук. 1988-1994 гг. – время преподавательской деятельности на кафедре психологии ВГПИ имени С.М. Кирова в г. Витебске. В 1989–1992 гг. – декан факультета довузовской подготовки этого же ВУЗа. С 1992 г. – заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного факультета начальной школы (затем – факультета педагогики и методики начального обучения). В 2000–2012 гг. заведовал кафедрой психологии и коррекционной работы. С 2014 г. – заведующий кафедрой прикладной психологии (теперь – кафедра психологии). Научные интересы: возрастная и педагогическая психология, самосознание личности, профессиональная деятельность, профессиональное самоопределение. Автор 4 монографий, более 200 научных статей и порядка 25 опубликованных работ в зарубежных изданиях.

С приходом в университет нового ректора, проф. А.П. Солодкова, общеуниверситетские кафедры были ликвидированы и кафедра психологии и коррекционной работы (зав. кафедрой – доц. С.Л. Богомаз) была передана на педагогический факультет и просуществовала там по 2016 год. В 2009-2012гг. ей заведовал доцент С.Л. Богомаз, а в 2012–2016 гг. кандидат психологических наук, доцент Татьяна Евстафьевна Коса-

ревская. Общеуниверситетский этап в истории этой кафедры завершился в 2009–2010 учебном году.

В августе 2008 г. произошло ещё одно значимое событие. На факультете социальной педагогики и психологии была организована ещё одна психологическая кафедра – кафедра прикладной психологии. Ее первым заведующим был назначен кандидат психологических наук, доцент Олег Егорович Антипенко, который руководил кафедрой в 2008–2014 гг. В 2014 г. На этой должности сменил кандидат психологических наук, доцент С.Л. Богомаз.

Антипенко О.Е. в 1978 г. окончил Минский государственный педагогический университет имени М. Танка. 1986–1994 гг. – руководитель лаборатории по организации и внедрению психологической службы в учреждения образования Министерства образования Республики Беларусь. 1993 г. – защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Работал в Витебском государственном университете с 1996 года доцентом кафедры психологии и коррекционной работы. С 2002 года по 2008 год являлся организатором и руководителем НИРС университета. В 2006 году ему было присвоено научное звание доцента по специальности «Психология».

С июня 2008 года Антипенко О.Е. приказом ректора назначен заведующим кафедрой педагогической психологии на факультете социальной педагогики и психологии. Позже кафедра была переименована в кафедру прикладной психологии.

12 октября 2011 года на базе УО «ГОСШ № 11 г. Витебска» был создан Учебно-научно-консультационный центр «Инновационная модель организации школьной психологической службы: личность-группа-команда-коллектив» в составе кафедры прикладной психологии и УО «ГОСШ № 11 г. Витебска». Непосредственное руководство деятельностью центра осуществляет заведующий кафедрой прикладной психологии Антипенко О.Е.

Под его руководством осуществлялись следующие направления деятельности центра:

1. Профилактика девиантных и делинквентных форм поведения учащихся.
2. Работа по программе «Коллектив».
3. Организация работы с одаренными и талантливыми учениками.
4. Консультационно-просветительская работа с родителями учащихся.
5. Учебно-методическая и консультационная работа с педагогами.

Антипенко О.Е. работал со студентами и школьниками по авторской программе «Применение творческого принципа Леонардо да Винчи «Curiosita» в работе с одаренными детьми». С целью организации и психологического сопровождения работы по развитию общей одаренности учащихся в условиях общеобразовательной школы и студентов вуза.

В 2018 году закончил докторантуру. Написал диссертацию на соискание ученой степени доктора психологических наук на тему «Средовые детерминанты когнитивного развития учащихся на этапе школьного онтогенеза».

Научные интересы: метакогнитивная психология; детская психология; синергетические подходы в образовании; психология образовательной среды; научное наследие Леонардо да Винчи.

Антипенко О.Е. был награжден благодарностями ректора университета, грамотой университета, грамотой Министерства Образования Республики Беларусь. Являлся делегатом Первого съезда ученых Республики Беларусь.

В первом составе кафедры прикладной психологии ФСПиП работали: Г.В. Зверкович – преподаватель; Т.В. Савченко – преподаватель; О.П. Кошкина – преподаватель; Л.Н. Абрамова – кандидат психологических наук, доцент; Г.С. Азаренок – преподаватель; О. Е. Антипенко – заведующий кафедрой, кандидат психологических наук, доцент; Е.П. Лукьянова – преподаватель; Г.Н. Антонова – преподаватель; А. А. Стре-

ленко – кандидат психологических наук, доцент; Н.И. Циркунова – старший преподаватель; И. И. Прудникова – старший преподаватель; Ж.Л. Данилова – старший преподаватель; Ю.Л. Довгая – преподаватель; В. А. Каратерзи – старший преподаватель; Ю.В. Насонова – преподаватель; С. В. Лоллини – кандидат биологических наук, доцент.

Кафедра прикладной психологии организовала учебный процесс и обеспечила преподавание 46 учебных дисциплин. В 2010 г. на ней на постоянной основе работали 15 преподавателей, из них 1 доктор педагогических наук, 4 кандидата наук (3 кандидата психологических наук, 1 кандидат биологических наук). Совместителями являлись 9 преподавателей других кафедр университета (из них – 2 кандидата психологических наук, доцента, 1 – кандидат педагогических наук, доцент). Основное направление научно-исследовательской деятельности коллектива кафедры – «Психологическая безопасность образовательного пространства с целью снижения негативных последствий кризисных ситуаций». В рамках его проблематики велась разработка многофункциональных моделей организации оказания психолого-педагогической помощи лицам в условиях кризисных и экстремальных ситуаций. Кафедра также принимала активное участие в исследованиях по формированию профессиональной компетенции будущих психологов, изучению проблемы использования инновационных технологий и ресурсного обеспечения их подготовки.

Значительную роль в проведении научно-исследовательской деятельности преподавателей кафедры играло их участие в работе общеуниверситетского центра психологической помощи и научно-информационно-методического центра (комплекса) «Актуальные проблемы социальной помощи и поддержки граждан (семей) в условиях трудной жизненной ситуации «В 2007/2009 гг. сотрудниками кафедры подготовлены и изданы 1 монография, 21 методическое пособие, 26 статей, 78 материалов и тезисов докладов на конференциях различного уровня.

В 2009–2010 учебном году при кафедре прикладной психологии, в соответствии с законом Республики Беларусь «О высшем образовании», открылась магистратура со специализацией «Педагогическая психология».

В 2016 г. в истории кафедры произошло еще одно рубежное событие – объединение двух кафедр в одну: кафедры психологии и коррекционной работы педагогического факультета, которой заведовала доцент Т.Е. Косаревская и кафедры прикладной психологии ФСПиП во главе с доцентом С.Л. Богомазом. Новую кафедру прикладной психологии на ФСПиП возглавил кандидат психологических наук, доцент С.Л. Богомаз. С сентября 2020 г. кафедра была переименована в кафедру психологии ФСПиП УО «ВГУ им. П.М. Машерова» и в таком статусе работает по сей день.

На сентябрь 2021 г. в штате кафедры психологии – 20 преподавателей. Из них – 1 кандидат психологических наук, заведующий кафедрой (Богомаз С.Л.), 1 доктор исторических наук, профессор (Космач В.А.), 7 кандидатов психологических наук, доцентов (Косаревская Т.Е., Шмуракова М.Е., Лауткина С.В., Кухтова Н.В., Кияшко Д.Ю., Кияшко М.А., Стреленко А.А.), кандидат биологических наук, доцент (Крестьянинова Т.Ю.) и 10 старших преподавателей (Данилова Ж.Л., Виноградова С.А., Ганкович А.А., Каратерзи В.А., Поташева Ю.Л., Милашевич Е.П., Совейко Е.И., Семёнова Н.С, Циркунова Н.И., Морожанова М.М.).

В настоящее время кафедра ведет подготовку практических психологов по специальностям «Психология» с присвоением квалификации «Психолог. Преподаватель психологии», а также обеспечивает преподавание учебных дисциплин психологического блока на всех специальностях университета.

В состав кафедры психологии входят два филиала на базах: ГУО «Средняя школа № 11 г. Витебска» и ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска».

Кафедра психологии под руководством Сергея Леонидовича Богомаза трижды является победителем конкурса ВГУ имени П.М. Машерова в номинации «Лучшая гуманитарная кафедра года» (2017, 2019, 2020 гг.).

С января 2021 г. на кафедре психологии начал работу Центр социально-психологических и исторических исследований (руководитель – профессор Космач В.А.), к работе которого привлечены и студенты-психологи. Одна из них, студентка 31 группы дневной формы обучения Анашкевич Дарья взяла интервью в связи с 35-летием у кандидата психологических наук, доцент Марины Александровны Кияшко:

– Марина Александровна, здравствуйте! Я пишу реферат по истории психологии. Один из параграфов посвящён кафедре психологии ВГУ имени П.М. Машерова. Не могли бы Вы уделить мне некоторое время и ответить на вопросы, связанные с кафедрой?

– Здравствуй, Даша! Да, конечно. Буду рада помочь.

– Итак, тогда начнём! В каком году Вы пришли на кафедру психологии ВГУ имени П.М. Машерова?

– Мы с Дмитрием Юрьевичем пришли на кафедру психологии в 2014 году.

– Можете рассказать, какой она была на тот момент (кто работал, какими исследованиями занимались)?

– На тот момент кафедрой прикладной психологии руководил кандидат психологических наук, доцент Антипенко Олег Егорович, под его руководством мы поработали чуть больше года. Состав кафедры в своем большинстве, наверное, не изменился, хотя, конечно, кто-то за это время ушел, а кто-то присоединился к коллективу. Из ушедших сотрудников помню Г.С. Азаренок, Е.В. Шкетик, совсем недавно вышли на пенсию ветераны университета и кафедры психологии кандидат психологических наук, доцент Абрамова Лариса Николаевна, немного раньше – кандидат философских наук, доцент Мурашкин Анатолий Иванович.

Знаменательное событие произошло в 2016 году – объединение 2 кафедр, кафедры психологии, которой руководила кандидат психологических наук, доцент Косаревская Татьяна Евстафьевна и кафедры прикладной психологии под руководством кандидата психологических наук, доцента Богомаза Сергея Леонидовича, который и возглавил объединённую кафедру тогда еще прикладной психологии. Все быстро сработались и сейчас кафедра представляет собой целостный и слаженный коллектив. Что касается проводимых исследований, то исследовательская ориентация зависит, в первую очередь, от направленности университета, востребованности тем в научном психологическом сообществе, а также от исторически обусловленных событий. Так, например, важными темами предыдущих нескольких лет были такие даты, как 120 лет со дня рождения Л.С. Выготского, 125-летие со дня рождения М.М. Бахтина. Они во многом определили исследования профессорско-преподавательского состава в это время. Кроме этого, преподаватели имеют также свою тематику научного поиска, в области которой проводят исследования, пишут статьи и монографии, готовят выступления на конференциях, в том числе, принимая участие в ежегодной Региональной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава ВГУ имени П.М. Машерова «Наука – образованию, производству, экономике».

– Здорово! Кафедра насыщена такими разными событиями, что я не могу не спросить: считаете ли Вы, что кафедра психологии прошла долгий путь или же она ещё новичок среди «своих»?

– Наверное, новичком нашу кафедру назвать нельзя, так как нынешняя кафедра психологии является преемницей традиций трех психологических кафедр, раннее существовавших в университете, кафедры психологии, кафедры психологии и педагогики дошкольной и кафедры психологии и коррекционной работы. Кафедра педагогики и психологии была основана в сентябре 1986 года в результате реорганизации. В 1991 году в университете была создана еще одна психологическая кафедра – кафедра психологии и педагогики дошкольной, а в 1998 году она была переименована в кафедру психологии и коррекционной работы. Обязанности заведующего кафедрой психологии и педагогики дошкольной исполняли Н.К. Зинькова (1991–1992 гг.) и

С.Л. Богомаз (1992–2000). В августе 2000 года кафедра психологии была объединена с кафедрой психологии и коррекционной работы. С этого времени руководителем образовавшейся кафедры являлся кандидат психологических наук, доцент С.Л. Богомаз. Вместе с этим, к ветеранам кафедру отнести тоже сложно. Кафедра психологии, например, которая сейчас объединила все ранее существующие кафедры, организована на факультете социальной педагогики и психологии в августе 2008, первым ее руководителем был кандидат психологических наук, доцент О.Е. Антипенко. Получается, что сейчас, согласно известным возрастным этапам развития, наша кафедра скорее подходит или уже переживает самый продуктивный период своего развития – зрелость.

– Случались ли на Вашей памяти интересные истории, связанные с кафедрой?

– Единственный вопрос, на который я могу найти ответ. Не то чтобы интересных историй, связанных с кафедрой, совсем не было, но такие, которые навсегда запомнились или передавались бы из уст в уста, почему-то никак не отыскиваются в памяти.

– Наверное, все впереди. А вот что действительно близко, так это будущее. Какое будущее, по Вашему мнению, ждёт кафедру в ближайшие десять лет?

– Учитывая, что именно сейчас кафедра аккумулировала все свои ресурсы (произошло объединение кафедр), а также уточнила направленность своей работы (что нашло выражение в переименование кафедры прикладной психологии и кафедру психологии и подчеркнула более широкие ориентиры в подготовке специалистов) и обозначенный выше возраст кафедры, в ближайшие десять лет кафедра психологии должна решать свои задачи развития, которые связаны с генеративностью – т.е. продуктивной самореализацией, активным и созидательным вложением ресурсов на благо общества и подрастающему поколению.

Что касается сфер деятельности, то, помимо собственно педагогической работы, есть огромная востребованность и перспективы для такой реализации в научной и прикладной деятельности кафедры как преподавательского состава, так и его воспитанников – студентов, обучающихся на факультете социальной педагогики и психологии.

– Есть ли что-то, что бы Вы хотели изменить на кафедре, а что бы ни в коем случае не поменяли?

– Каждый преподаватель в вузе, как и учитель в школе, в вопросе изменений, в первую очередь, скажет, наверное, про оптимизацию ведения нормативной документации преподавателей кафедры или, по крайней мере, отсутствию слишком частых изменений в её ведении. К желаемым содержательным изменения мне, как реформатор в душе, хотелось бы отнести модернизацию подходов к методам и методикам обучения психологии в высшей школе, появление новых форм научной и практической совместной психологической деятельности студентов и преподавателей, даже если бы для этого каждый пришлось стать новатором экспериментатором этих нововведений. Из того, что менять не хотелось бы, так это график работы и отпуска преподавателя высшей школы.

– Повлияло ли работа здесь на Вас? Каким образом?

– Лично на меня работа здесь повлияла, думаю, даже сильнее, чем на многих моих коллег, так как дала бесценный опыт трудовой деятельности в другом государстве, возможность познакомиться с ментальностью хоть и близкого братского, но все же отличающегося своим психологическими свойствами народа – белорусов, изучить устройство работы высшей школы РБ изнутри в непосредственной профессиональной деятельности. Это существенно расширило и углубило мои профессиональные знания, умения и навыки, а также способствовало личностному развитию. Кроме этого, опыт работы с людьми ценен сам по себе, безусловно, в том случае, если он способствует развитию картины мира, а не эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации. Пока мне удается сохранить позитивную динамику этого развития – надеюсь, это будет продолжаться и дальше, – влияние работы в ВГУ имени П.М. Машерова определённо можно назвать позитивным и полезным.

– Расскажите, пожалуйста, подробнее о Ваших достижениях.

– Самым значимым профессиональным достижением за прошедшие шесть лет работы в ВГУ имени П.М. Машерова является успешная перезащита кандидатской диссертации в РБ в 2015 году в Совете БГПУ имени Максима Танка и получение (после приобретения необходимого опыта работы) должности доцента. Это стоило нам Дмитрием Юрьевичем огромных ресурсов, учитывая, что мы находимся в стране одни с маленьким ребёнком (уже двумя), оба работая. Но, тем не менее, это без сомнения, был колоссальный опыт, чего только стоит ценнейшие знакомства на перезащите с выдающимися учёными-психологами, как, например, Коломинский Яков Львович, Лысюк Лидия Глебовна, Рожина Лилия Николаевна. Остальные достижения касается каждодневной работы, которая имеет свойство быть менее заметной, но становится очень значимой со временем, накапливаясь и создавая фундамент для дальнейшего профессионального и личностного развития. К таким результатом каждодневного труда относятся: решение психологических задач, с которыми бесперерывно сталкивается преподаватель в работе со студентами и коллегами; ряд проведенных научных исследований, а также сделанные по ним выводы и написанные статьи; открытые в процессе работы новые подходы и методы к осуществлению педагогической деятельности и многое другое. Всё это редко имеет социально-престижное выражение, но составляет суть всех профессиональных и личностных достижений.

– Спасибо за столь насыщенные интересные ответы! Было приятно пообщаться с Вами. До встречи!

Список использованной литературы:

1. Віцебскі дзяржаўны універсітэт імя П.М. Машэрова: Падзеі. Людзі. Лёсы // пад рэд. А.У. Русецкага, А.М. Дарафеева. – Віцебск: ВДУ, 1998. – 224 с.

2. Витебский государственный университет имени П.М. Машерова (1910–2010). – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 328 с.

3. Богомаз, С.Л. «Мой самый большой страх – перестать быть свмим собой» / С.Л. Богомаз // Мы і час. – 2020. – № 2(350). – 27 лютага. – С. 19.

Ситников В.Л.
Санкт-Петербургский университет МВД, Российская Федерация,
г. Санкт-Петербург
Профессор, доктор психологических наук
sitnikof@mail.ru
Стреленко А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
strelenko@list.ru

УДК 316.356.2:159.942

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕРЦЕПТИВНЫХ ОБРАЗОВ У ЗАМЕЩАЮЩИХ МАТЕРЕЙ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии – проблеме образа приемного ребенка в сознании замещающих матерей. Отмечается, что в ситуации неопределенности, при сокращении числа непосредственной коммуникации в семьях могут искажаться образы как родителей, так и детей. В работе анализируются показатели структуры и содержания Я-образов замещающих матерей, Ты-образов их приемных детей, а также образов этих детей в будущем.

Ключевые слова: Я-образ, Ты-образ, замещающие семьи, замещающие матери, приемный ребенок.

STRUCTURAL AND CONTENT COMPONENTS OF SOCIO-PERCEPTIVE IMAGES IN FOSTER'S MOTHERS UNDER UNCERTAINTY

The article is devoted to one of the urgent problems of psychology – the problem of the image of the adopted child in the minds of replacement mothers. In a situation of uncertainty, with a reduction in the number communication in families, the images parents and children can be distorted. The paper analyzes the indicators of the structure and content of self-images of substitute mothers, You-images of their adopted children, as well as images of these children in the future.

Keywords: I-image, You-image, foster family, foster mother, foster child.

Введение. На современном этапе развития социальной психологии одной из актуальных остается проблема адекватного отражения и познания людьми друг друга. В этой отрасли психологии проблеме социального познания отводится особая роль, видимо потому, что в ситуации неопределенности, свойственной современному обществу, отмечается редукция коммуникации – люди все реже вступают в непосредственное общение друг с другом. Подобная ситуация прослеживается и в семьях – между супругами, членами родительских семей, родителями и детьми. Недостаток общения снижает адекватность отражения, искажая перцептивные образы.

Проблема образа ребенка в сознании родителей, тем более в сознании замещающих родителей еще не нашла своего разрешения в теории психологической науки и в ее практике. Восприятие людьми друг друга происходит симультанно, но взаимопонимание между ними развивается сукцессивно. У ребенка, потерявшего родителей, созданию перцептивного образа замещающей семьи будет предшествовать опыт семьи родительской, которая как институт социализации должна способствовать развитию у него социально-психологической умелости при взаимодействии с другими людьми.

Несмотря на представленность работ в области социального познания и понимания людьми друг друга, в отечественной психологии еще далеким от решения остаются проблемы адекватного межличностного восприятия неродных детей при принятии их в замещающие семьи, которые как институты социализации относительно недавно стали стихийно развиваться [0].

Установка государства на семейное обустройство детей, лишенных родительского попечения, задает вектор в направлении изучения психологических механизмов, закономерностей и динамики адекватного восприятия приемных детей, взаимодействия с ними в замещающих семьях. Противоречия же перцептивных образов родной и замещающей семей у ребенка, равно как и самого ребенка у родных и приемных родителей, родных и, живущих в приемных семьях братьев и сестер, при существующем семейном разнообразии до сегодняшнего дня не решены. Остаются актуальными вопросы, каким образом члены новых семей взаимодействуют, создавая семейную идентичность для самих себя и для окружающих [0].

Целью нашего исследования стало определение структурно-содержательных компонентов социально-перцептивных образов у замещающих матерей. В эмпирическом анализе за основу были взяты такие группы образов как: Я-образ замещающей матери, образ абстрактного ребенка, образ приемного ребенка, образ приемного ребенка в будущем.

Материал и методы. Исследуемую выборку составили респонденты в количестве 18 человек, в возрасте от 35 до 66 лет (M=50,1; SD=8,97). Все респонденты – это замещающие матери с различным стажем работы в должности. Исследование проводилось после установления эмоционального контакта и анонимно, что способствовало снижению страха, тревожности, эффекта социальной желательности.

В работе были использованы теоретические и эмпирические методы. В частности, вербальная и невербальная части методики «СОЧ(И)» – структура образа человека (иерархическая), разработанная В.Л. Ситниковым [0]. В работе использовались методы

статистического анализа. Статистическая обработка осуществлялась с помощью программы IBM SPSS Statistics 23 for Windows.

Результаты и их обсуждение. На основании проведенного эмпирического исследования с помощью методики «СОЧ(И)» – структура образа человека (иерархическая), метода контент-анализа, были получены следующие данные (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты ранжирования структурных компонентов образов

Структурные компоненты образов	Я-образ матерей		Образ абстрактного ребенка		Образ приемного ребенка		Образ приемного ребенка в будущем	
	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг	среднее	ранг
Волевые	2,83	4	3,16	5	3,61	**3**	3,55	**3**
Деятельностные	2,77	5	1,88	6	1,83	6	1,6	7
Интеллектуальные	3,0	**3**	3,5	4	2,77	5	2,38	5
Интеллект социальный	2,33	7	1,66	7	1,83	6	1,72	6
Конвенциональные	2,72	6	0,44	9	0,11	9	0,22	9
Поведенческие	1,0	9	0,83	8	1,33	8	1,16	8
Социальные	1,0	**1**	8,61	**1**	9,83	**1**	10,05	**1**
Телесные	1,66	8	4,05	**3**	3,27	4	2,72	4
Эмоциональные	1,66	**2**	6,61	**2**	7,66	**2**	6,72	**2**
Метафорические	0	10	0	10	0,05	10	0,05	10

Как видно из таблицы, по всем изучаемым образам первые два ранговых места занимают социальные и эмоциональные характеристики, и только на третьем ранговом месте отмечается разница по структурным характеристикам образов. Так, в описаниях Я-образов замещающих матерей на третьем месте присутствуют интеллектуальные характеристики, в образе абстрактного ребенка на третьем месте отмечаются телесные характеристики, а в двух последующих образах – образе приемного ребенка и образе реального приемного ребенка в будущем – на третьем ранговом месте определяются волевые характеристики. По нашему мнению, это связано с тем, что замещающие мамы при взаимодействии с приемными детьми сосредотачиваются на развитие у них таких волевых качеств как: активность, внимательность, выдержанность, сдержанность, исполнительность, мужественность, настойчивость, надежность и пр.

По результатам проведенного ранжирования при попарном сравнении всех 4-х вариантов образов можно отметить, что по своим структурным характеристикам Я-образы замещающих матерей имеют больше подобий с образами абстрактных детей, а вот образы приемных детей по показателям ранжирования имеют больше сходства с образами приемных детей в будущем. Но вместе с тем, по всем четырем изучаемым образам имеются сходства ранговых показателей по социальным и эмоциональным характеристикам.

Вместе с тем мы проанализировали соотношение характеристик разной модальности в изучаемых образах (Рисунок 1).

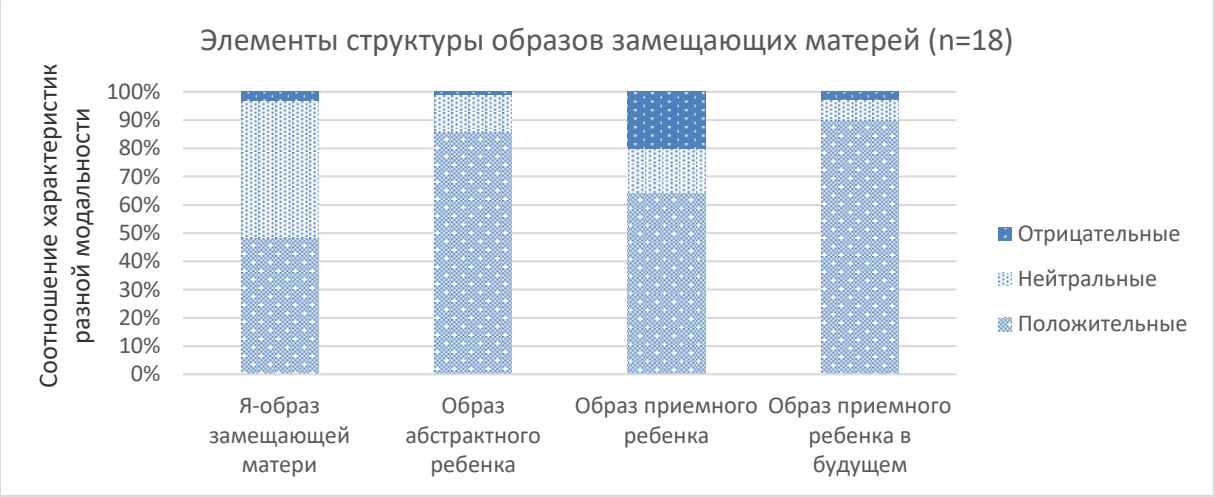


Рисунок 1 – **Сопоставление характеристик образов по модальности**

Как видно из рисунка, при сопоставлении изучаемых образов отмечаются некоторые особенности по модальным характеристикам. Так, Ты-образы приемного ребенка по сравнению с остальными образами имеют больше отрицательных и меньше положительных характеристик. В свою очередь образы этих же детей в будущем представляются замещающим матерям существенно лучшими не только по сравнению с ними теперешними, но и значительно лучшими, чем являются сами замещающие матери. Фактически таким эталоном, правда, с чуть меньшим набором нейтральных характеристик, для них будет является абстрактный образ ребенка. Как видно из рисунка 1, образ абстрактного ребенка весьма похож на образ приемного ребенка в будущем. И совершенно не похож на образы, как реального приемного ребенка в настоящем, так и на Я-образ замещающих матерей. Отсюда вполне логичны некоторые вопросы о том, как и каким образом приемные мамы собираются формировать, развивать положительные качества в образе своего приемного ребенка, а также действительно ли образ абстрактного ребенка становится своеобразным ориентиром в вопросах воспитания и взаимодействия с приемным ребенком?

В дальнейшем полученные данные были подвергнуты статистическому анализу. Так как изучаемый признак не имеет нормального распределения, нами был использован непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена для определения связи между изучаемыми образами.

По результатам проведенного корреляционного анализа были выявлены корреляционные связи по сравниваемым структурным характеристикам изучаемых образов. Так, были выявлены 6 положительных корреляций. Связи отмечаются по Я-образам замещающих матерей и образам абстрактного ребенка (r_s=0,770 при $p \leq 0,01$), по Я-образам и образам приемного ребенка (r_s=0,796 при $p \leq 0,01$), по Я-образам и образам приемного ребенка в будущем (r_s=0,782 при $p \leq 0,01$), по образам абстрактного ребенка и образам приемного ребенка (r_s=0,960 при $p \leq 0,01$), по образам абстрактного ребенка и образам приемного ребенка в будущем (r_s=0,952 при $p \leq 0,01$), по образам приемного ребенка и образам приемного ребенка в будущем (r_s=0,997 при $p \leq 0,01$).

Выявлены также корреляционные связи и по модельным характеристикам образов. Так, была определена 1 положительная корреляция по образам абстрактного ребенка, и образам приемного ребенка в будущем (r_s=1,000 при $p \leq 0,01$). Соответственно можно заключить, что абстрактный, умозрительный образ весьма тесно связан с образом ребенка в будущем. Положительные, нейтральные или амбивалентные и отрицательные модальные характеристики образов отражают отношение к человеку. Следует отметить, что замещающие матери, вероятнее всего, сосредоточены на формировании

положительных качеств у своих приемных детей, а также будут стремиться уменьшить количество отрицательных характеристик в их личности и поведения.

На основании результатов корреляционного анализа можно заключить, что все социально-перцептивные образы достаточно тесно связаны между собой.

Нами был проведен качественный анализ изучаемых образов. Так, были определены частотные словари Я-образов замещающих матерей, и образов их приемных детей.

Анализ содержания образов, обобщенных по структурно-частотному принципу, показывает, что есть содержательно-качественная взаимосвязь между элементами Я-образов матерей и образов их детей. При сравнении дословных совпадений, независимо от того какой образ отражается, мамы представляют себя и своего приемного ребенка добрыми, веселыми, заботливыми, умными, трудолюбивыми. Вместе с тем отмечаются и некоторые противоречия. Так в детских образах мамы представляют своих детей как ласковых, в то время как в своем образе они указывают на противоположную характеристику – строгая. Вместе с тем, важно отметить, что по сравнению с образами их приемных детей в Я-образах у замещающих матерей отмечается значительно больше конвенциональных характеристик, которые отражают общепринятые объективные особенности. Например, в изученной выборке замещающие мамы отмечают в своем образе, такие общеустановленные характеристики, как: мама, женщина, бабушка, дочь, педагог, повар и др. Возможно, что такая выявленная особенность в выборке матерей является психологической защитой собственной личности.

Вместе с тем, в образах приемного ребенка мамы отмечают отдельные особенности, которые не имеют повторения ни в одном другом образе. Например, такие личностные характеристики: ленивый, медлительный, скрытный, упрямый, терпеливый, вспыльчивый, задиристый и др.

Заключение. На основании проведенного эмпирического исследования структурно-содержательных характеристик социально-перцептивных образов замещающих матерей следует отметить:

1. Я-образы матерей имеют достоверные структурные связи с образами приемных детей.
2. Образы матерей по модальности характеристик не имеют корреляций ни с одним из детских образов.
3. Качественный анализ показал, что достоверные содержательные связи отмечается между структурными элементами Я-образов матерей и отражением образов их детей. По наполняемости таких содержательных характеристик к Я-образам мам в большей степени приближены абстрактные образы детей, и образы приемного ребенка в будущем. Образ реального приемного ребенка имеет свои отличительные особенности, которые не имеют повторения ни в одном из других образов.

Полученные в нашем исследования результаты свидетельствует о едином для большинства мам механизме отражения приемного ребенка. Это, в свою очередь позволяет разрабатывать типовые программы диагностики при подборе приемных матерей, а также типовые программы консультирования замещающих мам и коррекции их образов ребенка.

Список использованной литературы:

1. Ситников, В.Л. Социально-перцептивные образы как регуляторы детско-родительских отношений в приемных семьях / В.Л. Ситников, А.А. Стреленко, С.И. Кедич, А.В. Комарова // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12. – № 2. – С. 129–147.

2. Стреленко, А.А. Социальная перцепция и отношения с детьми в приемных семьях: монография / А.А. Стреленко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – 121 с.

3. Ситников, В.Л. Применение методики СОЧ(И) при проведении судебно-психологических экспертиз в рамках семейного кодекса / В.Л. Ситников, А.А. Стреленко, В.Ф. Енгалычев // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. – № 2. – С. 77–87.

Богомаз С.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru
Лауткина С.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by

УДК 159.9

ПРОЕКТ «РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ “МЫ ВМЕСТЕ – МЫ РАЗНЫЕ”»

В статье рассмотрен инновационный подход к созданию ресурсного центра инклюзивного образования.

Ключевые слова: личность, инклюзия, ресурсный центр, образовательная среда.

THE PROJECT “RESOURCE CENTER FOR INCLUSIVE EDUCATION «WE ARE TOGETHER – WE ARE DIFFERENT»”

The article considers an innovative approach to the creation of an inclusive education resource center.

Keywords: personality, inclusion, resource center, educational environment.

Обоснование целесообразности открытия ресурсного центра инклюзивного образования. Актуальность проблемы инклюзивного образования в учреждении высшего образования. Цели и задачи проекта.

Инклюзивное образование (фр. Inclusive – включающий в себя, лат. Include – заключаю, включаю, вовлекаю) означает, что все люди, независимо от нарушений, которые у них имеются, от пола, национальности, принадлежности к этнической группе, религии и т.д. получают образование все вместе, в обычных учреждениях образования, они включены в общую и единую образовательную среду, где для них созданы все необходимые для качественного образования условия. Инклюзивное образование является мировой тенденцией в сфере образования. Инклюзивный подход характерен и для системы образования в Республике Беларусь.

Национальная система образования в рамках инклюзивного подхода предусматривает целенаправленную работу с различными категориями обучающихся в рамках единого образовательного пространства: 1) одаренными и талантливыми; 2) испытывающими трудности в учении; 3) имеющими проблемы со здоровьем; 4) с девиантным поведением; 5) представляющими национальные меньшинства и семьи мигрантов; 6) с беженцами, вынужденными переселенцами; 6) с детьми, находящимися в социально опасном положении; 7) с особенностями психофизического развития (ОПФР). Одна из самых уязвимых групп в рамках единого образовательного пространства – это *обучающиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР).*

Основные тенденции в образовании лиц с ОПФР

Первая тенденция. В Республике Беларусь, как и во всем мире, наблюдается *неуклонный рост количества лиц с ОПФР.* С 1998 года в Беларуси ведется учет банка данных детей с ОПФР и детей-инвалидов. В областных центрах силами специалистов

центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР) ведется учет различных видов ОПФР на детской популяции от 0 до 18 лет данного региона. Актуализация банка данных осуществляется один раз в год по состоянию на 15 сентября.

Справочно. По данным ЦКРОиР в Витебской области прирост детей с ОПФР был следующим: 2019 год – 18880; 2020 – 19530; 2021 – 19800 (8,6% от общего количества детского населения РБ). Детей с нарушениями речи – 16488 (83,3 % от общего количества детей с ОПФР), с интеллектуальной недостаточностью – 1257 (6,4%), с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) – 1273 (6,4%), тяжелыми множественными нарушениями в развитии – 238 (1,2%), с нарушениями слуха – 166 (0,8%), с нарушениями зрения – 110 (0,5%), нарушение функций опорно-двигательного аппарата (ОДА) – 106 (0,5%), другие нарушения - 162 (0,8%).

Следует также отметить, что кроме перечисленных категорий обучающихся с ОПФР, представленных в Кодексе Республики Беларусь об образовании, в последнее время благодаря проводимым психологическим, неврологическим, нейрофизиологическим исследованиям, активному внедрению современных медицинских технологий, добавляются и другие новые группы детей, которые нуждаются не только в лечении, но и в специальном образовании (*с гипердинамическим синдромом; синдромом дефицита внимания; гиперактивностью; аутистическими нарушениями; прошедшие операцию кохлеарной имплантации*). Для работы с этими категориями требуется создание новых условий и научно обоснованных методик обучения и коррекционной работы.

Второй тенденцией является ***оптимизация системы специального образования.*** Это процесс, который, с одной стороны, характеризовался закрытием специальных школ и школ-интернатов, с другой стороны, возникновением и расширением сети ЦКРОиР. В меньшей степени он коснулся специальных дошкольных учреждений. Количество школ и школ-интернатов сократилось на 43%, а ЦКРОиР увеличилось почти вдвое.

Третьей тенденцией является ***получение образования большинством детей с ОПФР в учреждениях основного образования.***

Справочно. Так, в Витебской области в 2020/2021 учебном году в 267 учреждениях общего среднего образования функционирует 754 класса интегрированного обучения и воспитания. Продолжается работа по открытию классов интегрированного обучения и воспитания с полной наполняемостью. Специальным образованием и коррекционной помощью в области охвачено 98,8% детей, в том числе в сельской местности – 95,1 %.

Четвертая тенденция. *Развитие инклюзивного образования (включение в единую образовательную среду всех детей, независимо от нарушений, которые у них имеются, от пола, национальности, принадлежности к этнической группе, религии и т.д.).*

Пятая тенденция. Создание специальных условий для обучающихся с ОПФР в учреждениях основного образования. Оптимизация учреждений специального образования и переход к инклюзивному образованию приводит к необходимости создания специальных условий для обучения детей с ОПФР в учреждениях основного образования.

Справочно. В пяти областных центрах функционируют учреждения общего среднего образования, в которых создана безбарьерная среда: средняя школа № 46 г. Витебска, средняя школа № 72 г. Гомеля, средняя школа № 38 г. Гродно, средние школы № 12, 25, 30, 111, 130 г. Минска, средняя школа № 45 г. Могилева. Все вновь стоящиеся учреждения общего среднего образования изначально оснащаются безбарьерной средой.

Анализ статистических данных на обучающихся с ОПФР и отдельных структур образования обучающихся с ОПФР за последние пять лет показал, что увеличилось: общее количество обучающихся с ОПФР; количество групп (классов) интегрированного обучения и воспитания различных категорий обучающихся с ОПФР; количество специальных групп для различных категорий обучающихся с ОПФР; количество обучающихся с ОПФР, которые получают коррекционно-педагогическую помощь

на уровне дошкольного образования и на уровне общего среднего образования в условиях пунктов коррекционно-педагогической помощи (ПКПП). В последние годы увеличился интерес к проблеме выявления, организации обучения и воспитания обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Открыты классы и группы для детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии при ЦКРОиР.

Исходя из инклюзивных тенденций в образовании, и с целью оптимизации процесса образования лиц с ОПФР и инвалидностью; помощи и консультаций педагогам и психологам системы образования при работе с различными категориями лиц с ОПФР и инвалидностью; привлечение родителей к участию в образовании «особых» лиц; психолого-педагогической помощи семье, возможно создание на базе ВГУ имени П.М. Машерова (факультет социальной педагогики и психологии) *ресурсного центра инклюзивного образования*, где будут собраны самые современные материальные и людские ресурсы, обеспечивающие высокую эффективность образовательного процесса в отношении конкретной категории лиц с ОПФР (с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелыми и (или) множественными нарушениями в развитии).

Возможность создания ресурсного центра как структурного подразделения учреждения образования закреплена в Кодексе Республики Беларусь об образовании (статья 23). Термин *«ресурс»* рассматривается в большом российском энциклопедическом словаре *как условия, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат; все, что необходимо человеку для достижения цели, для удовлетворения собственных потребностей и потребностей субъектов или объектов внешней среды.*

Ресурсный центр инклюзивного образования можно рассматривать как базу (личностную, материальную, информационную, методическую), целевое назначение которой – повышение качества общего среднего, специального, дополнительного образования, квалификации педагогов и психологов и других специалистов, работающих с лицами с ОПФР и инвалидностью, и осведомленности родителей в образовательных потребностях своих детей и возможностях оказания им помощи.

В условиях общего среднего, специального, средне-специального, дополнительного, высшего образования, социальной защиты различные специалисты, работающие с лицами с ОПФР и инвалидностью, испытывают, как правило, значительные трудности, как в создании специальных условий, так и в организации образовательного процесса. Часто оказать им методическую помощь некому. Такая работа может осуществляться в ресурсном центре инклюзивного образования посредством проведения семинаров, круглых столов, тренингов, выпуска информационно-методических бюллетеней, методической литературы и т.д. Функционирование ресурсного центра инклюзивного образования позволит создать информационную базу по всем направлениям деятельности учреждений общего среднего, специального, средне-специального, дополнительного, высшего образования, социальной защиты, работающих с «особенными» людьми.

Важным направлением деятельности ресурсного центра инклюзивного образования рассматривается также взаимодействие с родителями, повышение их осведомленности в вопросах обучения и воспитания их «особых» детей, формирование у них правильных личностных установок, оказание им психологической помощи. С этой целью возможно также проведение круглых столов, родительских конференций, организация деятельности родительских клубов и др.

Таким образом, ***цель проекта:*** создание и апробация модели ресурсного центра инклюзивного образования в учреждении высшего образования.

Задачи проекта:

1. Расширить научные и практические представления о возможностях ресурсного центра инклюзивного образования и определить пути повышения эффективности образовательного процесса лиц с ОПФР.

2. Разработать Концепцию о ресурсном центре, Положение о ресурсном центре инклюзивного образования учреждения высшего образования и модель ресурсного центра.

3. Обеспечить системное, содержательное и продуктивное взаимодействие специалистов для обновления и развития инновационных социо-психолого-педагогических практик, направленных на успешное образование лиц с ОПФР.

4. Экспериментально проверить эффективность работы предложенной модели ресурсного центра.

Анализ состояния образования лиц с ОПФР в Витебской области

Для получения специального образования учащихся с ОПФР в области функционируют 1 специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением слуха и 3 вспомогательных школы (школы-интерната); 16 специальных классов, 726 классов интегрированного обучения и воспитания, 196 пунктов коррекционно-педагогической помощи в общеобразовательных школах.

В области функционируют 4 специальных дошкольных учреждений, 104 специальных групп, 261 интегрированные группы, 221 пункт коррекционно-педагогической помощи. Обучаются на дому – 212 воспитанников. Раннюю комплексную помощь в Витебской области получает 70 детей с ОПФР, из них путем педагогического сопровождения в условиях семьи – 27 детей. В Витебской области функционирует 1 областной и 22 региональных ЦКРО и Р.

В Витебском регионе созданы ***ресурсные центры по работе с детьми с ОПФР****: с тяжелыми нарушениями речи (ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска»), с расстройствами аутистического центра (ГУО «ВОЦКРОиР»), с нарушениями слуха (ГУО «Средняя общеобразовательная школа – интернат для детей с нарушениями слуха»), с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска»), с нарушениями зрения (ГУО «Детский сад № 96 г. Витебска»).*

Диагностическая деятельность обучающихся с ОПФР осуществляется в области силами ЦКРОиР Витебского, Россонского, Ушачского районов с целью определения потребностей в получении ими специального образования или коррекционно-педагогической помощи. Психолого-медико-педагогическое обследование лиц с ОПФР в УЗ «Витебский областной специализированный дом ребенка» и УЗ «Витебский областной детский клинический центр», ГУСО «Богушевский дом- интернат для детей с ОПФР». Психолого-медико-педагогическое обследование лиц с ОПФР по желанию законного представителя в случае его несогласия с заключением районного (городского) центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Обследование детей совместно с областным психоневрологическим диспансером в конфликтных, спорных и сложных диагностических случаях.

Ранняя комплексная помощь – оказание ранней комплексной помощи путем индивидуализированного обучения с психолого-педагогическим сопровождением в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Осуществляется в тесном взаимодействии с УЗ “Территориально-медицинские объединения” Витебского, Ушачского и Россонского районов; УЗ “Витебский областной специализированный дом ребенка“; УЗ ”Витебская детская областная клиническая больница“.

Дальнейшее образование выпускники школ с ОПФР могут продолжить в учреждениях ***профессионально-технического образования, где открыты специальные группы для обучения лиц с ОПФР:***

1) *УО «Уллький государственный профессиональный лицей имени Л.М. Доватора»* (специальности для лиц с интеллектуальной недостаточностью: 1. Техническое обеспечение сельскохозяйственных работ. Столярные, паркетные, стекольные работы. 2. Отделочные строительные работы. Производство продукции животноводства. 3. Производство продукции животноводства. Садово-парковое строительство);

2) *УО «Витебский государственный профессионально-технический колледж легкой промышленности»* (специальности: сборщик обуви (для лиц с интеллектуальной недостаточностью); сборщик обуви; оператор ЭВМ (для лиц с нарушением слуха, зрения, функций опорно-двигательного аппарата, тяжелыми нарушениями речи, трудностями в обучении);

3) *УО «Оршанский государственный политехнический профессионально-технический колледж»* (специальность для лиц с интеллектуальной недостаточностью: рабочий зеленого строительства; штукатур);

4) *УО «Полоцкий государственный химико-технологический колледж»* (специальность для лиц с интеллектуальной недостаточностью: технология производства швейных изделий; швея 3 разряда).

Основные мероприятия в области образования обучающихся с ОПФР с Республике Беларусь и Витебском регионе

В числе крупных ***проектов и мероприятий инклюзивной тематики*** можно назвать следующие. В Беларуси реализовывался *республиканский экспериментальный проект* ***«Апробация модели инклюзивного образования в учреждении образования»*** *(2015-2018 г.)*, экспериментальными площадками которого являлись *восемь* учреждений общего среднего образования (*в Витебской области – ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска» и ГУО «Средняя школа № 8 г. Новополоцка*») и *шесть* центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР), (*в Витебской области – ГУО «ВОЦКРОиР)»*. Анализ экспериментальных учебных планов показал, что типичным реализуемым в них подходом является проведение учителем-дефектологом коррекционных занятий и совместно с учителем начальных классов части учебных занятий. Это не исключает, что в будущем могут быть использованы и иные подходы. Рассматриваемый вопрос нуждается в дальнейшем изучении, в особенности применительно ко II и III уровням общего среднего образования, а также к таким категориям учащихся, как учащиеся с интеллектуальной недостаточностью и с аутистическими нарушениями.

В 2012-2015 гг. в Республике Беларусь реализовывался ***международный проект ТЕМПУС INOVEST «Восточное партнерство в педагогических инновациях в инклюзивном образовании»***. В проекте принимали участие: университеты г. Карлсруе (Германия), г. Аликанте (Испания), Королевский технологический университет (Швеция), по несколько учреждений высшего и дополнительного образования Молдовы, Украины, Беларуси. Работа в данном консорциуме проводилась в рамках разработки учебных программ и пособий, проведение курсов для студентов, педагогов, менеджеров, работающих в инклюзивном образовании, проведение круглых столов, тренингов, конференций, организацию работы в каждой из стран по обучению педагогов 30 школ инновационным технологиям в сфере инклюзивного образования, оборудование в каждом из учреждений, участвующих в проекте, лабораторий и др.

С 1 ноября 2016 года в г.Новополоцке реализуется проект Внешнего содействия Европейского союза *«Новополоцк – от инклюзивной школы к инклюзивному городу»* (на базе ГУО «Средняя школа № 8 г. Новополоцка»). Одной из общих целей проекта является идея обеспечения равных возможностей получения образования для детей и молодежи в соответствии с их потребностями и индивидуальными возможностями, основываясь на принципах инклюзии. В ГУО «Средняя школа № 8 г. Новополоцка» реализовывался инновационный проект ***«Внедрение модели инклюзивного образования в учреждении общего среднего образования»*** (2018–2021 гг.).

В трех учреждениях образования Витебской области – ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска», ГУО «Октябрьская средняя школа Витебского района» и ГУО «ВОЦКРОиР» реализовывался ***республиканский экспериментальный проект «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития»*** (2018–2021 гг.). В данный экспе-

риментальный проект в Республике Беларусь включено 21 учреждение, из них: 14 учреждений общего среднего образования, 7 ЦКРОиР.

С 1 сентября 2016 года в рамках мероприятий по формированию системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников к работе в условиях инклюзивного образования в БГПУ *создан* ***Институт инклюзивного образования*** (директор – доктор педагогических наук, доцент Хитрюк В.В.). По инициативе и при поддержке ЮНИСЕФ в Институте инклюзивного образования БГПУ создан ***Национальный ресурсный центр инклюзивного образования.***

Вопросы организации обучения и воспитания учащихся с ОПФР в условиях общего образования, специального образования, интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования разъясняются в рамках преподавания дисциплины ***«Теория и практика специального образования»*** (все студенты, получающие высшее образование по профилю А Педагогика). Кроме того, в ряде вузов республики читается учебная дисциплина ***«Основы инклюзивного образования».***

По инициативе Министерства образования РБ открыт сайт отдела специального образования ***asabliva.by.*** На сайте размещаются нормативные и методические документы, правовая информация, информация о значимых событиях, происходящих в системе специального образования, новости из регионов и т.д. На сайте имеется закладка «Инклюзивное образование лиц с ОПФР».

Для повышения осведомленности и укрепления потенциала в области прав человека среди населения по инициативе Министерства образования Республики Беларусь при технической поддержке Белтелерадиокомпании, Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) реализован проект ***«Каждый имеет право быть разным».*** В рамках проекта создан 21 документальный фильм цикла «Безграничные люди» о детях с нарушениями развития, достигших определенных успехов в творчестве, спорте, учебе и других сферах жизни. Все фильмы были показаны республиканским государственным телевидением. Телевизионный цикл также передан во все регионы республики, разработаны рекомендации по его использованию в учреждениях образования.

В республике реализуется глобальная инициатива Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ***) «Город, дружественный детям и подросткам».*** Инициатива направлена на привлечение внимания общественности к вопросам детства, вовлечение молодых граждан в принятие решений, касающихся жизни детей в городе; участие в семейной, общественной, культурной жизни города и т.д. С целью обобщения опыта эффективного местного управления в интересах детей и подростков, обсуждения перспектив развития платформы «Город, дружественный детям и подросткам» для совершенствования механизмов вовлечения подростков в процессы принятия решений и локализацию Целей устойчивого развития на местном уровне в г. Могилеве состоялся форум «Город, дружественный детям и подросткам: от инициативы к платформе для локализации Целей устойчивого развития».

В 25 городах Беларуси созданы и активно функционируют городские детские и молодежные парламенты, в состав которых входят и дети с инвалидностью (г. Новополоцк, г. Жодино, г. Молодечно, г. Слуцк, г. Солигорск и др.). Детские и молодежные парламенты выступают с социально значимыми инициативами и проектами, организуют акции, фестивали, встречи с представителями местных органов власти, круглые столы, в том числе по вопросам обеспечения участия детей с инвалидностью в общественной жизни.

Участие ВГУ имени П.М. Машерова в инклюзивных процессах

Участие профессорско-преподавательского состава ВГУ имени П.М. Машерова в развитии инклюзивных процессов в республике и регионе осуществляется в рамках ***следующих направлений:***

1) *разработан и реализуется Стратегический план и Программа развития инклюзивного образования в Витебской области (разработчик – С.В. Лауткина);*

2) *реализованы научные проекты и темы:*

- разработаны модули для магистратуры и повышения квалификации *«Индекс инклюзии как инструмент обеспечения качества»* и модульного элемента *«Одаренность и элитное образование в педагогическом и социальном контекстах»* для бакалавриата в рамках реализации программы TEMPUS IV *«Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями»* (научный руководитель – Турковский В.И., исполнители – Лауткина С.В., Косаревская Т.Е., Шмурокова М.Е. и др.);
- реализован план мероприятий по гранту БРФФИ по теме *«Языковая культура как основа социокультурного развития детей с особенностями психофизического развития»* (2017-2019 гг.); научный руководитель – Лауткина С.В., исполнители – Бумаженко Н.И., Амасович Н.В.;
- реализован план мероприятий по гранту БРФФИ по теме: *«Просоциальное поведение мигрантов и принимающего населения в условиях межкультультурного взаимодействия» (*2012-2014). Научный руководитель – Кухтова Н.В., исполнители – Лауткина С.В., Богомаз С.Л.;
- реализован *комплексный проект «Становление и развитие метатеории управление многообразием в образовательных системах»* (2017-2019 гг.), совместно с совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», исполнители от ВГУ имени П.М. Машерова – В.И. Турковский, С.Л. Богомаз, С.В. Лауткина, Н.И. Бумаженко, М.В. Швед, Т.Е. Косаревская, М.Е. Шмуракова и др.

3) *Проводятся мероприятия по формированию инклюзивных компетенций у педагогических работников и иных работников, работающих с лицами с ОПФР и инвалидностью* (конференции, семинары, круглые столы, методические объединения, тренинги и др., которые регулярно проводятся в Витебске и Витебской области с целью подготовки педагогов, психологов и других специалистов для работы в условиях многообразия). *Преподаватели вуза – доцент С.В. Лауткина и ст. преподаватель М.В. Швед являются тренерами национальной тренерской команды Республики Беларусь по продвижению идей инклюзивного образования. Подготовку проходили в рамках республиканских тренингов «Инклюзивное образование. Преимущества., основные подходы и пути решения» (Минск, 2015), семинаров «Инклюзивное образование – условие социальной интеграции лиц с инвалидностью – Беларусь» (Варшава, 2016) и др.*

4) Курируются республиканские и региональные проекты, связанные с продвижением инклюзивного образования; оказание научной, методической, консультативной помощи учреждениям общего среднего образования Витебского региона, реализующим данные проекты *(«Апробация модели инклюзивного образования в учреждении образования», «Внедрение модели инклюзивного образования в учреждении общего среднего образования», «Совершенствование коррекционно-педагогического процесса обучения учащихся с особенностями психофизического развития через диадное взаимодействие «учитель-дефектолог – учитель начальных классов», «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития») и др.*

5) Осуществляется экспертиза научных проектов, тем, рецензирование пособий, подготовка отзывов на авторефераты диссертаций по инклюзивной тематике.

6) Вопросы организации, научно-методического и психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования рассматривались в вузе в ходе работы ряда конференций и круглых столов: *Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: актуальные проблемы и перспективы развития» (Великий Новгород, НовГУ имени Я. Мудрого, 2013 г.), Международный конгресс «Под-*

держка одарённости – развитие креативности» (Витебск, 2014 г.), Международный форум «Обучающийся регион» (Витебск, 2014 г.), семинар «Инклюзивное образование: от идеи к реализации» (Витебск, 2014 г.), «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект (Великий Новгород, НовГУ имени Я. Мудрого, 2014 г.), слушания по вопросам инклюзивного образования и инвалидности в рамках программы «Экспресс ООН-70 в Беларуси для продвижения Целей устойчивого развития» (Витебск, 2015 г.), круглый стол «Педагогика многообразия: состояние, проблемы подготовки будущих специалистов, перспективы» (с участием профессора университета г. Хильдесхайм, Ольги Грауманн (Германия), профессора университета Белефельд Гюнтера Грауманн (Германия) (Витебск, 2015 г.); Международная конференция «Инклюзивное образование в международном сравнении» (Австрия, Вена, Венский университет, 2015 г.), Международная научно-практическая конференция «Повышение качества образования в условиях поликультурного общества» (Витебск, 2017 г.), круглый стол «Особенности инклюзивного образования в Республике Беларусь и Российской Федерации», тренинг «Инклюзия или иллюзия?» (Витебск, 2018 г.), семинар-тренинг «Инклюзивное образование: проблемы, сущность, пути реализации» на базе SOS-деревня Могилевской области (Могилев, 2018 г.), *Республиканский круглый стол с международным участием «Витебщина М.М. Бахтина» (Витебск, 2018 г.), XXIII(70) Региональная научно-практическая конференция преподавателей, научных сотрудников и аспирантов «Наука – образованию, производству, экономике» (Витебск, 2018 г.) и др.*

7) В учебный план двух специальностей «Начальное образование» и «Дошкольное образование» введена и читается с этого учебного года учебная дисциплина *«Основы инклюзивного образования».*

8) *Работа со студентами, имеющими ОПФР и инвалидность или иные проблемы со здоровьем. В вузе на дневной форме получения образования обучаются 29 студентов, имеющих либо статус инвалида или имеющие значительные нарушения состояния здоровья: нарушения зрения (глаукома, другие нарушения зрения) выявлены у 4 студентов; опорно-двигательного аппарата (сколиоз, врожденное недоразвитие левой верхней конечности, подвывих головки предплечья, остеогрипоз, вывих лучевой кости на правой конечности, плоскостопие, укорочение одной ноги, отсутствие левой кисти) – у 5 студентов; сахарный диабет – у 2; болезнь сердца – у 1; муковисцитоз – у 1. Инвалидами детства являются 6 студентов (1 и 2 степени утраты здоровья), 2 группа инвалидности выявлена у 2 студентов, 3 группа инвалидности у 17 студентов.*

Психологической службой вуза организовано психолого-педагогическое и социальное сопровождение студентов, имеющих инвалидность, мониторинг социально-психолого-педагогических проблем, возникающих у них. Волонтеры факультетов, где обучаются данные студенты, оказывают им помощь и поддержку. Студенты, имеющие ОПФР или проблемы со здоровьем, участвуют во всех мероприятиях, осуществляемых в вузе. Кроме этого со всеми студентами вуза проводится диагностика толерантности и эмпатии, межличностного статуса студентов и др.

8) *Продвижение инклюзивных процессов при организации волонтерского движения.* Волонтерские клубы, работающие на каждом факультете, оказывают социо-психолого-педагогическую помощь в сопровождении лиц с ОПФР в ЦКРОиР, домах ребенка, специальных школах и детских садах, детском доме, центрах реабилитации инвалидов при ТЦСОН, клубном доме «Крылья Надежды», в благотворительном католическом обществе «Каритас» Витебской епархии. Волонтеры педагогического факультета и факультета социальной педагогики и психологии реализовывали социальный проект *«Каждый имеет право быть счастливым»* (руководители проекта –

С.В. Лауткина, Н.Е. Мартинович) по волонтерскому сопровождению детей с ОПФР и гармонизации их эмоционально-личностной сферы методом клоунотерапии. На молодежной инновационной неделе «INMAX'15» проект «Каждый имеет право быть счастливым» занял второе место в финале среди 22 социальных проектов из разных регионов республики.

9) *Адаптация среды вуза под нужды лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (изменение архитектурного дизайна).*

К 2018/2019 учебному году на педагогическом факультете перед входом в корпус был построен пандус, асфальтированная дорожка, поручни для передвижения лиц в колясках.

Анализ создания безбарьерной среды в учреждениях образования, социальной и культурной направленности в Республике Беларусь

Создание безбарьерной среды для инвалидов и физически ослабленных лиц на приоритетных объектах в приоритетных сферах жизнедеятельности заложено в подпрограмму «Безбарьерная среда жизнедеятельности инвалидов и физически ослабленных лиц» Государственной программы о социальной защите и содействии занятости населения на 2016–2020 годы, утвержденную постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 30 января 2016 г. № 73 (п.108). Министерством труда и социальной защиты Республики Беларусь разработана и утверждена ведомственная отчетность «Сведения о реализации мероприятий подпрограммы «Безбарьерная среда жизнедеятельности инвалидов и физически ослабленных лиц» Государственной программы о социальной защите и содействии занятости населения на 2016–2020 годы», информация по которой собирается 2 раза в год.

Среди учреждений *высшего образования*, на объектах которых создана безбарьерная среда, следует отметить Полесский государственный университет, Полоцкий государственный университет и Барановичский государственный университет. В остальных учреждениях высшего образования можно говорить об элементах безбарьерной среды (наличие пандусов, оборудованных санузлов и т.д.), так как это, в основном, старые архитектурные постройки. Например, отдельные мероприятия проведены только в трех учреждениях высшего образования (Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины).

Безбарьерная среда создается не только в учреждениях образования, но и на объектах социальной и культурной направленности. Так, удельный вес социальных объектов, оборудованных безбарьерной средой в г. Витебске, составляет 67,6 %, в том числе: УЗ «Витебская городская клиническая больница скорой медицинской помощи» (пр. Фрунзе, д.71), ГУО «Средняя школа № 45» (ул. Чкалова, 47 а), ГУСО «Витебский дом-интернат для престарелых и инвалидов» (пр. Фрунзе. д. 92, к 2), ООО «Мегатоп», 9 (ул. Кирова, д.5), торгово-офисное помещение, (ул. Космонавтов, д.11), обустройство подъездов (ул. Комсомольская д. 12; ул. Победы, д. 31) и др.

В Могилевской области **безбарьерная среда** создана более чем на 1,6 тыс. объектах социальной и иной инфраструктуры. За последние пять лет в управлении архитектуры и градостроительства Могилевского горисполкома согласовано проектной документации по 526 объектам, для которых необходимо обеспечение потребности различных категорий населения в безбарьерной среде.

Одна из самых актуальных проблем для людей с ограниченными возможностями – это проезд в городском транспорте. Сейчас на линиях есть автобусы с низким полом. Так, автобусные и троллейбусные парки регулярно обеспечиваются низкополым пассажирским транспортом, его количество составляет более 40% от общего числа. В автобусном парке Могилева имеется 122 низкопольных автобуса, что составляет 48,6 %

от общего числа подвижного состава, в МГКУП «Горэлектротранспорт» – 138 троллейбусов, из них 96 низкопольных, что составляет 69,6 % от общего подвижного состава.

Кроме этого, в Могилеве и Бобруйске частными компаниями, которые занимаются перевозками людей, переоборудованы автомобили для инвалидов-колясочников (социальное такси). Разработана система мер по обустройству общественного транспорта для инвалидов по зрению, которая включает укрупнение шрифта номеров и названия маршрута. Большая часть общественного авто- и электротранспорта оснащена звуковой информацией. Транспорт, который приобретается, оборудован и световыми электронными табло. В Могилевском регионе устанавливают светофоры с синхронными звуковыми сигналами для инвалидов, в первую очередь там, где находятся школы, лечебные учреждения, организации и предприятия для инвалидов или ориентированные на их обслуживание.

Кроме того, в Могилевской области в целях адаптации уличной сети для данной категории граждан установлено **более 100 светофоров с синхронным звуковым сигналом.** В области снижают уровень бордюров на пешеходных переходах и остановочных пунктах, оборудуют места бесплатной стоянки для инвалидов, обозначенных соответствующими дорожными знаками.

В Бобруйске Могилевской области реализован проект «Широкий формат» по созданию культурной видеосреды для незрячих и слабовидящих. Согласно ему создана серия тренингов для специалистов сферы социального обслуживания и учреждений культуры Могилевской области по обучению средствам донесения визуальной информации людям с ослабленным зрением.

Таким образом, в Республике Беларусь реализуются мероприятия, основанные на принципе комплексности, который предусматривает создание безбарьерной среды по всему маршруту передвижения лиц с ограниченными возможностями, с учетом особенностей всех категорий инвалидов (по зрению, слуху, инвалиды-колясочники, лица с особенностями психофизического развития). Увеличивается доля объектов образования, социальной и культурной направленности, адаптированных под особые образовательные потребности, физические, психические возможности лиц с особенностями в развитии и инвалидностью.

Современная система образования в стране направлена на возможно более полное включение всех детей в единую образовательную среду и создание специальных условий для обучающихся с ОПФР в учреждениях основного образования. *Для этого все вновь строящиеся учреждения общего среднего образования изначально оснащаются безбарьерной средой.*

Модель ресурсного центра инклюзивного образования в учреждении высшего образования.

Этапы и мероприятия по реализации проекта:

I этап – планирования, кадрового и материального оснащения (2021–2022 учебный год),

II этап – материально-технический и информационно-методический (2022–2023 учебный год);

III этап - внедрения (практический) (2023–2024 учебный год);

IV этап – обобщающий (2024–2025 учебный год).

1 этап – планирования, кадрового и материального оснащения (2021–2022 учебный год)

Мероприятия:

1. Изучение отечественного и зарубежного опыта работы по созданию ресурсных центров на базе учреждений образования.

2. Разработка Концепции ресурсного центра учреждения высшего образования и Плана реализации Концепции ресурсного центра учреждения высшего образования, Положения о ресурсном центре учреждения высшего образования.

3. Создание Ресурсного цента инклюзивного образования на факультете социальной педагогики и психологии. Выделение отдельного помещения для организации работы ресурсного центра инклюзивного образования.

4. Изучение востребованности предлагаемого продукта или услуг, определение целевой аудитории.

5. Определение команды специалистов, реализующих проект (обеспечивающих материально-техническое и информационно-методическое наполнение ресурсного центра инклюзивного образования).

6. Разработка анкеты для педагогов и психологов школ по вопросам организации инклюзивного образования.

7. Разработка анкеты для обучающихся с ОПФР и инвалидностью по вопросам организации инклюзивного образования.

8. Разработка организационно-методического обеспечения проекта.

9. Оснащение ресурсного центра инклюзивного образования необходимой компьютерной и организационной техникой и мебелью. Установка высокоскоростного доступа в сеть Интернет.

10. Создание перечня необходимых для функционирования ресурсного центра инклюзивного образования средств обучения и оборудования.

11. Подготовка промежуточных отчетов о ходе реализации проекта.

2 этап – материально-технический и информационно-методический (2022-2023 учебный год)

Мероприятия:

1. Анкетирование педагогов и психологов школ, ЦКРОиР, ССУЗов по вопросам организации инклюзивного образования.

2. Анкетирование обучающихся с ОПФР и инвалидностью (в том числе и обучающихся в вузе) по вопросам организации инклюзивного образования.

3. Анкетирование педагогов и психологов школ, ЦКРОиР, ССУЗов, обучающихся с ОПФР по выявлению особых образовательных потребностей у лиц с ОПФР.

4. Внесение дополнений и изменений в рабочие программы с учетом специфики обучения студентов с особыми образовательными потребностями.

5. Установка на платформе Moodle специальных аудио-программ для обучения студентов с нарушениями зрения.

6. Приобретение необходимых средств обучения и оборудования для функционирования ресурсного центра инклюзивного образования.

7. Наполнение ресурсного центра инклюзивного образования программным обеспечением, имеющимся в Республике Беларусь.

8. Наполнение ресурсного центра инклюзивного образования цифровыми методическими материалами, наглядными пособиями и материалами и др.

9. Создание веб-сайта ресурсного центра инклюзивного образования.

10. Формирование электронного банка данных методических разработок по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.

11. Подбор методических разработок и создание картотеки по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.

12. Подбор видеофильмов (видеоматериалов) и создание картотеки таких фильмов с целью использования их в образовательном процессе учреждений образования по формирования толерантного отношения к лицам с ОПФР.

13. Проведение круглых столов, семинаров, мастер-классов, тренингов для педагогов и психологов области по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР (категории – лица с нарушениями зрения; опорно-двигательного аппарата; тяжелыми нарушениями речи).

14. Подготовка волонтеров и тьюторов по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.

15. Подготовка промежуточных отчетов о ходе реализации проекта.

3 *этап – внедрения (практический) (2023–2024 год)*

Мероприятия:

1. Внедрение модели сетевого взаимодействия со школами, ЦКРОиР, ССУЗами, учреждениями социального обслуживания и дополнительного образования области, заинтересованных в сотрудничестве для реализации педагогических и психологических инноваций, образовательных проектов и программ.

2. Распространение передового психолого-педагогического опыта, ознакомление руководства вуза с результатами работы по реализуемым содержательным направлениям через веб-сайт, электронных СМИ, издательскую деятельность.

3. Консультирование педагогов и психологов школ, ЦКРОиР, ССУЗов области, оказание им информационно-методической поддержки по актуальным вопросам образования лиц с ОПФР и инвалидностью.

4. Популяризация инновационных педагогических, психологических и информационно-коммуникационных технологий, внедряемых в управление и образовательный процесс учреждений общего среднего, специального и дополнительного образования, социального обслуживания.

5 Организация курсов по повышению компетенций студентов с приглашением для работы выпускников ФСПиП, имеющих особенности в функционировании органов слуха и (или) зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, имеющих степени магистра и окончивших аспирантуру (Шлома Д.В., Пашкович С.Ф., Оленина О.Е., Ковалева В.В.).

6. Работа по повышению квалификации педагогических и психологических кадров области.

7. Тематические консультации для педагогов, психологов и других специалистов (в том числе виртуальные), родителей, где организатором (базой) выступает ресурсный центр инклюзивного образования.

8. Индивидуальные консультации для педагогов, психологов и родителей.

9. Открытые методические мероприятия (семинары, мастер-классы, круглые столы, тренинги и т.д.).

10. Издательская деятельность по результатам деятельности ресурсного центра.

11. Подготовка промежуточных отчетов о ходе реализации проекта.

4 этап – обобщающий этап (2024–2025 год)

Мероприятия:

1. Анализ эффективности деятельности по созданию модели ресурсного центра инклюзивного образования в учреждении высшего образования.

2. Оформление специалистами ресурсного центра материалов, разработанных в ходе теоретико-эмпирической деятельности.

3. Анализ и обсуждение полученных результатов проекта.

4. Публикация результатов деятельности ресурсного центра.

5. Итоговый отчет по итогам реализации проекта.

Таблица 1 – План мероприятий по реализации проекта

Этапы Реализации проекта. Срок выполнения	**Наименование мероприятий, подлежащих выполнению**	**Результат выполнения**	**Исполнители**
1 этап – планирования, кадрового и материального оснащения (2021–2022 учебный год).	Изучение отечественного и зарубежного опыта работы по созданию ресурсных центров на базе учреждений образования.	Отчет по результатам изучения отечественного и зарубежного опыта работы по созданию ресурсных центров на базе учреждений образования.	Богомаз С.Л., зав. кафедрой психологии сотрудники кафедры психологии
	Создание Ресурсного цента инклюзивного образования на факультете социальной педагогики и психологии.	Реконструкция учебного корпуса №3 на Чапаева, 30. Подготовка аудитории для размещения Ресурсного центра	
	Разработка Концепции ресурсного центра учреждения высшего образования и Плана реализации Концепции ресурсного центра учреждения высшего образования, Положения о ресурсном центре учреждения высшего образования.	Концепция ресурсного центра учреждения высшего образования План реализации Концепции ресурсного центра учреждения высшего образования. Положение о ресурсном центре учреждения высшего образования.	
	Изучение востребованности предлагаемого продукта или услуг, определение целевой аудитории.	Отчет по результату анализа результатов анкетирования	
	Разработка организационно-методического обеспечения проекта.	Оформление организационно-методического обеспечения проекта.	
	Определение команды специалистов, реализующих проект (обеспечивающих материально-техническое и информационно-методическое наполнение ресурсного центра инклюзивного образования).	Команда специалистов проекта	

	Разработка анкеты для педагогов и психологов школ по вопросам организации инклюзивного образования. Разработка анкеты для обучающихся с ОПФР и инвалидностью по вопросам организации инклюзивного образования. Оснащение ресурсного центра инклюзивного образования необходимой компьютерной и организационной техникой и мебелью. Промежуточный отчет по итогам реализации проекта.	Анкета для педагогов и психологов школ по вопросам организации инклюзивного образования. Анкета для обучающихся с ОПФР и инвалидностью по вопросам организации инклюзивного образования. Организационная техника и мебель Промежуточный отчет по итогам реализации проекта.	
2 этап – материально-технический и информационно-методический (202—2023 учебный год);	Анкетирование педагогов и психологов школ, ЦКРОиР, ССУЗов по вопросам организации инклюзивного образования. Анкетирование обучающихся с ОПФР и инвалидностью (в том числе и обучающихся в вузе) по вопросам организации инклюзивного образования. Анкетирование педагогов и психологов школ, ЦКРОиР, ССУЗов, обучающихся с ОПФР по выявлению особых образовательных потребностей у лиц с ОПФР. Внесение дополнений и изменений в рабочие программы с учетом специфики обучения студентов с особыми потребностями	Аналитический отчет по результатам анкетирования Аналитический отчет по результатам анкетирования Аналитический отчет по результатам анкетирования Внесение изменений в рабочие программы с учетом выявленных особых образовательных потребностей	Богомаз С.Л., зав. кафедрой психологии, сотрудники кафедры психологии Обучающихся с ОПФР и инвалидностью Студенты вуза Руководители и специалисты системы общего среднего, специального, средне специального образования. Богомаз С.Л., зав. кафедрой психологии, Михайлова Е.Л., зав. кафедрой социально-педагогической работы

	Внесение на платформе Moodle для обучения студентов с особыми потребностями специальных аудиопрограмм	Установка специальных программ. Проведение семинаров по работе с программами	Богомаз С.Л., зав. кафедрой психологии, Михайлова Е.Л., зав.кафедрой социально-педагогической работы
	Приобретение необходимых средств обучения и оборудования для функционирования ресурсного центра инклюзивного образования.	Средства обучения и оборудования для функционирования ресурсного центра инклюзивного образования.	
	Наполнение ресурсного центра инклюзивного образования программным обеспечением, имеющимся в Республике Беларусь.	Программное обеспечение ресурсного центра инклюзивного образования	
	Наполнение ресурсного центра инклюзивного образования цифровыми методическими материалами, наглядными пособиями и материалами и др.	Цифровые методические материалы, наглядные пособия и материалы	
	Создание веб-сайта ресурсного центра инклюзивного образования.	Веб-сайт ресурсного центра инклюзивного образования	
	Формирование электронного банка данных методических разработок по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.	Электронный банк данных методических разработок по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.	
	Подбор методических разработок и создание картотеки по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.	Методические разработки и картотека по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.	
	Подбор видеофильмов (видеоматериалов) и создание картотеки таких фильмов с це-	Видеофильмы (видеоматериалы), картотека фильмов	Руководители и специалисты системы общего среднего, специального, средне

	лью использования их в образовательном процессе учреждений образования по формирования толерантного отношения к лицам с ОПФР.		специального образования.
	Выявление особых образовательных потребностей у лиц с ОПФР	Отчет по результатам анализа особых образовательных потребностей у лиц с ОПФР	Сотрудники кафедры психологии
	Проведение круглых столов, семинаров, мастер-классов, тренингов для педагогов и психологов области по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР	Круглые столы, семинары, мастер-классы, тренинги	Сотрудники кафедры психологии
	Подготовка волонтеров и тьюторов по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.	Подготовка волонтеров и тьюторов по психолого-педагогическому сопровождению лиц с ОПФР.	Сотрудники кафедры психологии
	Промежуточный отчет по итогам реализации проекта.	Промежуточный отчет по итогам реализации проекта.	Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы
3 этап – внедрения (практический) (2023–2024 учебный год)	Внедрение модели сетевого взаимодействия со школами, ЦКРОиР, ССУЗами, учреждениями социального обслуживания и дополнительного образования области.	Модель сетевого взаимодействия со школами, ЦКРОиР, ССУЗами, учреждениями социального обслуживания и дополнительного образования области	Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы
	Распространение передового психолого-педагогического опыта, ознакомление руководства вуза с результатами работы по реализуемым содержательным направлениям через веб-сайт, электронных СМИ, издательскую деятельность.	Отчет о распространении передового психолого-педагогического опыта, веб-сайт, электронные СМИ, издательскую деятельность.	Специалисты системы общего среднего, специального и дополнительного образования, социального обслуживания

	Консультирование педагогов и психологов школ, ЦКРОиР, ССУЗов области, оказание им информационно-методической поддержки по актуальным вопросам образования лиц с ОПФР и инвалидностью.	Консультирование педагогов и психологов школ, ЦКРОиР, ССУЗов области	Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы Специалисты системы общего среднего, специального и дополнительного образования, социального обслуживания
	Популяризация инновационных педагогических, психологических и информационно-коммуникационных технологий, внедряемых в управление и образовательный процесс учреждений общего среднего, специального и дополнительного образования, социального обслуживания.	Веб-сайт, электронные СМИ, учебно-методическая литература	Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы
	Организация курсов по повышению компетенций студентов	Курсы повышения компетенций студентов с приглашением для работы выпускников ФСПиП, имеющих особенности в функционировании органов слуха и (или) зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, имеющих степени магистра и окончивших аспирантуру (Шлома Д.В., Пашкович С.Ф., Оленина О.Е., Ковалева В.В.).	Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы
	Организация и проведение профориентационных мероприятий с целью информирования о возможностях профессионального обучения для членов общества глухих, общества слепых, домов-интернатов г. Витебска и Витебской области.	Профориентационные мероприятия с целью информирования о возможностях профессионального обучения для членов общества глухих, общества слепых, домов-интернатов г. Витебска и Витебской области.	Студенты-выпускники с инвалидностью Сотрудники кафедры психологии

	Организация курсов повышения квалификации для лиц с особыми образовательными потребностями	Курсы повышения квалификации для лиц с особыми образовательными потребностями	Студенты-выпускники с инвалидностью Сотрудники кафедры психологии
	Работа по повышению квалификации педагогических и психологических кадров области.	Курсы повышению квалификации педагогических и психологических кадров области.	Сотрудники кафедры психологии Лица с инвалидностью
	Тематические консультации для педагогов, психологов и других специалистов (в том числе виртуальные), родителей, где организатором (базой) выступает ресурсный центр инклюзивного образования.	Тематические консультации для педагогов, психологов и других специалистов, родителей обучающихся	Сотрудники кафедры психологии Педагогические и психологические кадры области.
	Индивидуальные консультации для педагогов, психологов и родителей.	Индивидуальные консультации для педагогов, психологов и других специалистов, родителей обучающихся	Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы
	Открытые методические мероприятия (семинары, мастер-классы, круглые столы, тренинги и т.д.).	Семинары, мастер-классы, круглые столы, тренинги	Педагогические и психологические кадры области. Сотрудники кафедры психологии
	Издательская деятельность по результатам деятельности ресурсного центра.	Учебно-методическая литература, публикации	Педагогические и психологические кадры области. Родители обучающихся с ОПФР Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы
4 этап – обобщающий этап (2024–2025 год)	Анализ эффективности деятельности по созданию модели ресурсного центра инклюзивного образования в учреждении высшего образования.	Отчет с анализом эффективности деятельности по созданию модели ресурсного центра инклюзивного образования в учреждении высшего образования.	Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы Специалисты системы общего среднего и дополнительного образования.

	Оформление специалистами ресурсного центра материалов, разработанных в ходе теоретико-эмпирической деятельности. Анализ и обсуждение полученных результатов проекта. Публикация результатов деятельности ресурсного центра. Итоговый отчет по итогам реализации проекта.	Теоретико-эмпирические материалы, отчеты, протоколы Отчет по результатам проекта. Публикации результатов деятельности ресурсного центра (коллективная монография, статьи, методические рекомендации, программы). Итоговый отчет по итогам реализации проекта.	Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы Сотрудники кафедры психологии Сотрудники кафедры социально-педагогической работы

Ожидаемые результаты:

Реализация проекта по апробации модели ресурсного центра инклюзивного образования в учреждениях высшего образования повысит качество образования лиц с ОПФР, в том числе обучающихся в вузе, так как позволит:

скорректировать индивидуальные планы обучения студентов с ОПФР и инвалидностью с учетом их образовательных потребностей;

развивать дистанционные формы обучения для обучающихся с ОПФР и инвалидностью;

привлекать к работе специалистов из числа выпускников магистратуры и аспирантуры, имеющих те или иные формы инвалидности;

повышать уровень методической оснащенности специалистов общего среднего, специального, средне-специального и дополнительного образования, социальной защиты;

развивать профессиональную компетентность специалистов общего среднего, специального, средне-специального и дополнительного образования, социальной защиты;

улучшить сетевое взаимодействие со школами, ЦКРОиР, ССУЗами, учреждениями социального обслуживания и дополнительного образования в сфере оказания образовательных услуг лицам с ОПФР;

улучшать осведомленность родителей в особых образовательных потребностях их детей и усилить социо-психолого-педагогическое взаимодействие с родителями;

формировать толерантное отношение к людям с инвалидностью.

Кадровое обеспечение:

Профессорско-преподавательский состав кафедры психологии; кафедры социально-педагогической работы; выпускники ФСП и П, имеющие особенности психофизического развития, а также степени магистра и исследователя (Шлома Д.В., Пашкович С.Ф., Оленина О.Е., Ковалева В.В.); руководители, педагоги и психологи и другие специалисты сети учреждений общего, специального образования, интегрированного обучения и воспитания, дополнительного образования, социальной сферы, работающие с лицами с ОПФР и инвалидностью.

Ресурсное обеспечение:

1. *Нормативное правовое обеспечение:*

Кодекс Республики Беларусь об образовании (подписан Президентом Республики Беларусь от 13 января 2011 г. № 243 - З);

Закон Республики Беларусь “О правах ребенка” от 19 ноября 1993 г. № 2570-XII с изменениями и дополнениями.

Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года (*одобрена 10. 02. 2015).*

Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы, утвержденная приказом Министра образования Республики Беларусь от 25.02.2015 № 156.

Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ Министерства образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608)

Конвенция о правах инвалидов (подписана – 24.09.2015 г. № 401), ратифицирована – 18.10.2016 № 424-З).

Подпрограмма «Развитие системы специального образования» Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы.

Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года (приказ Министра образования Республики Беларусь от 29.11.2017 № 742).

2. *Материальные ресурсы:*

Обеспеченность необходимыми средствами обучения и оборудованием. Наличие компьютерной и организационной техники. Учебная и методическая литература.

Формы отчетности: промежуточные и итоговые отчеты, публикации, информационно-аналитические материалы, методические материалы.

Социальные партнеры: учреждения образования и социальной сферы области.

Общественные объединения.

Белорусское товарищество инвалидов по зрению ОО Витебская Областная Организация

Витебская городская организация Белорусское Общество Инвалидов

Витебская областная организация ОО «БелОИ»

Витебская областная организация Белорусского Общества Красного Креста

ОО «Белорусское общество глухих»

ОО «Белорусское общество слепых»

ОО «БелАПДИиМИ»

МБО «Дети. Аутизм. Родители»

БО «Белорусский детский хоспис», ЮНИСЕФ,

Представительство Международного детского фонда

Критерии и показатели оценки эффективности деятельности проекта

Критерии эффективности. Показатели

Востребованность ресурсного центра инклюзивного образования. Количество обращений педагогов и психологов других учреждений образования, родителей, обучающихся в ресурсный центр инклюзивного образования

Информационно-методическое сопровождение: Веб-сайт; Moodle. Публикации. Научно-методическая литература.

Методическая работа: семинары, круглые столы, консультации, тренинги; публикации в периодических изданиях; информационно-методическая деятельность; научно-методическая литература.

Получатели результатов данного проекта: руководители, педагоги, психологи, социальные педагоги и другие специалисты системы общего среднего, специального, дополнительного и образования, социальной защиты.

Результаты научно-методической разработки, внедрения и апробации проекта могут использоваться при чтении студентам нашего вуза учебных дисциплин коррекционной и психологической направленности: «Психолого-педагогическая диагностика», «Теория и практика специального образования», «Специальная психология» и др. Результаты проекта могут использоваться студентами специальностей «Психология»,

«Социальная работа («социально-психологическая деятельность» и др. при проведении производственных практик, подготовки к семинарским и лабораторным занятиям, при организации и проведении волонтерской работы. Результаты проекта могут быть использованы тьюторами при работе с лицами с ОПФР.

Результаты проекта могут быть использованы в подготовке и переподготовке специалистов системы общего среднего, специального, дополнительного образования. Могут использоваться специалистами учреждений социальной защиты при организации работы со взрослыми с различными нарушениями психофизического развития и инвалидностью.

Работа с целевой аудиторией после окончания проекта

При широком внедрении результатов проекта «Ресурсный центр инклюзивного образования» может быть организована подготовка тренеров системы инклюзивного образования Витебской области. В последующем возможно расширение целевой аудитории, пользующееся ресурсами центра. В результате популяризации проекта возможно расширение сети ресурсных центров в других городах Витебской области, где созданы условия для воспитания и обучения лиц с ОПФР и имеется для этого достаточно подготовленных кадров с высшим образованием (например, в городах Полоцк и Орша).

Популяризация проекта

Возможно, популяризировать проект в ходе традиционных конференций, проводимых в вузе, например, на Машеровских чтениях, конференции профессорско-преподавательского состава «Наука – образованию, производству, экономике» и др., на днях открытых дверей вуза, факультета социальной педагогики и психологии.

Обсуждение проекта и представление его результатов в виде научных и научно-методических статей в журналах «Веснік ВДУ», «Право. Экономика. Психология», «Современное образование Витебщины», «Искусство и культура», на страницах республиканских и областных газет «Настаўніцкая газета», «Витьбічы», «Мы и час». Материалы апробации проекта могут быть представлены в виде публикаций студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых в сборнике «Психологическая студия».

Результаты проекта будут обсуждаться с коллегами из учреждений высшего образования Республики Беларусь: Барановичский государственный университет, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, Минский государственный педагогический университет имени М. Танка, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Полоцкий государственный университет и др.

Артёменко Т.К.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
tempak-vitebsk@mail.ru
Богомаз С.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru

УДК 159.9316.6

МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЕ ПРИНЦИПЫ КАК МАТРИЦА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Статья посвящена проблеме изучения специфики динамики ценностей и ценностных ориентаций личности в трёх возрастных группах от 20 лет до 60 лет. В задачи исследования входило определение психологического содержания, истоков, природы понятий морально-

нравственные принципы, морально-нравственные ценности, ценности и ценностные ориентации, имеющих методологическую основу для социализации личности. Задачей исследования было и выявление динамики психологических особенностей разных блоков ценностей и ценностных ориентаций у представителей трёх возрастных групп.

Ключевые слова: морально-нравственные принципы, морально-нравственные ценности, личность, ценности и ценностные ориентации.

MORAL – MORAL PRINCIPLES AS A MATRIX SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY DURING THE ADULT PERIOD

The article is devoted to the problem of studying the specifics of the dynamics of values and value orientations of the individual in three age groups from 20 to 60 years. The tasks of the study included the determination of the psychological content, origins, nature of the concepts of moral and ethical principles, moral and ethical values, values and value orientations, which have a methodological basis for the socialization of the individual. The objective of the study was also to identify the dynamics of psychological characteristics of different blocks of values and value orientations in representatives of three age groups.

Keywords: moral and ethical principles, moral and ethical values, personality, values and value orientations.

Введение. Изучение проблемы ценностных ориентаций личности всегда находилось в фокусе пристального внимания, как отечественных, так и зарубежных учёных. С развалом социалистического образа жизни в СССР и в странах социалистического лагеря Европы, были утеряны ценностные ориентации и психические общинные ценностные качества, служащие основой социализации личности. Ими являются доброта, незлобливость, радушие, сердечность, совестливость, чувство справедливости, соборность, на которых собственно и базировалась русская этика и мораль советского человека, его феномена фантастической смелости в защите Родины, рода, своего народа. Переход от одной общественной системы к другой, сопровождается, по выражению Журавлевой Н.А., «культурным шоком» [1].

Развращённой материальным эгоизмом, западной элите были непонятны такие психические ценностные качества русских и советских воинов, благодаря которым они не бросали раненых товарищей, ценой своей жизни спасали жизни других. На этих качествах собственно и базировалась русская этика и мораль. Разобравшись, что формирование и воспитание таких качеств заключалось в древнерусской системе образования, воспитания, и общинного родового уклада жизни, при котором почти 70 % людей жили в сельской местности, противники социалистического уклада жизни направили все усилия для развала в СССР лучшей в мире системы образования и воспитания. И удалось им это только в 1991году с падением «железного занавеса» в СССР.

Развал экономики Советского Союза, отсутствие удовлетворения базовых психологических потребностей в еде, одежде, оплате жилья и безопасности приводило к накоплению психического напряжения, к сильным стрессам, страху жизни, страху остаться без работы, без семьи, страху одиночества, страху за будущее детей. В довершение ко всему, добавилось разлагающее психику личности кино, литература, и наконец, лавина манипуляционной информационной лжи, секса, разврата и насилия через интернет.

И перед всем этим хаосом, созданным в постсоветских республиках Западом искусственно, оказались и люди, и отечественная социальная психология, не подготовленная помочь им практически. Новое поколение молодых людей, в которых уже не был вложен духовный стержень морально – нравственных ценностей, оказывается перед тяжелым выбором, подверженным стихийности, случайным влияниям.

В современной литературе совершенно не выявлена природа, истоки, не до конца раскрыто психологическое содержание понятия феномена терминов морально-

нравственные принципы, морально – нравственные ценности, ценности и ценностные ориентации в философии, психологии, педагогике, социологии. Это всё вместе взятое не позволяет разработать эффективные программы формирования и развития ценностных ориентаций личности, внедрить их в систему воспитания и образования, начиная процесс с садика и оканчивая высшими учебными заведениями. Этим и обусловлена актуальность исследования.

Материал и методы. Исследование проведено на базе инструментального производства ООО ПКП «ТЕХНОФОРМ», в котором приняли участие 48 человек (Первая группа в возрасте (20–25 лет) включительно – 16 человек работающих и студентов Технологического Университета, по специальности «Технология машиностроения в инструментальном производстве». И 32 человека, работающих на заводе в инструментальном производстве: в конструкторском бюро, рабочие, ИТР, охранники, Вторая группа в возрасте (26–40 лет) – 16 человек. Третья группа в возрасте (41–60 лет) – 16 человек. В нашем исследовании использовали ранговую методику «Изучение ценностных ориентаций М.Рокич».

Результаты и их обсуждение. Таким образом, нами типологизированы исследования психологического понимания терминов ценности и ценностные ориентации личности, выявлена нормативная методологическая база ценностей, состоящая из двенадцати морально-нравственных принципов, применяемых в психологии, педагогике, социологии, философии. Основных нравственных принципов пять: безупречность, честность, ответственность, скромность (отсутствие важности), смелость. Моральных принципов семь: терпимость, уважение, преемственность, соизмеримость, сотрудничество, соответствие, открытость сознания. Была выявлена их природа и истоки, определено психологическое содержание феномена этих понятий, и их различия.

Нами дано их принципиальное психологическое отличие. Как пишет Ф.Е. Василюк, «когда знакомишься с попытками психологической науки ответить на вопрос, что есть ценность, часто создается впечатление, что главное стремление этих попыток – отделаться от ценности, как самостоятельной категории и свести ее к эмоциональной значимости, норме, установке и т. д. Но ценность, явно не вмещается в узкие рамки этих понятий» [4].

Научные принципы отличаются от законов, тем более от правил. Ричард Фейнман так описал взаимоотношение принципов и законов: «многообразие отдельных законов пронизано некими общими принципами, которые, так или иначе, содержатся в каждом законе».

В ходе анализа структуры ценностных психологических ориентаций и качеств личности в социуме на базе инструментального производства ООО ПКП «ТЕХНОФОРМ», было выяснено, что важнейшим из всех блоков терминальных и инструментальных ценностей является блок терминальных «Общечеловеческих ценностей». К ним относятся здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь. Эти ценности постоянно доминирует в 3-х возрастных группах, и остаются в первых 6-ти рангах ценностей. Это говорит, о том, что люди, воспитанные в общинном социалистическом строе, где ценности семья, мать и отец, родовые предки, понятию любовь в самом широком духовном смысле, государство уделяло реальное колоссальное значение. Мы помним, сколько стихов, произведений классиков, песен, концертов, традиционных народных танцев, спектаклей и замечательных фильмов было посвящено этим темам. Это было не случайно, в социалистическом обществе знали, какое основополагающее психологическое значение на подсознание личности оказывают Образы!

На втором месте среди терминальных ценностей-целей оказались ценности, относящиеся к профессиональной самореализации во всех трёх возрастных группах**.** Это интересная работа**,** продуктивная жизнь, творчество и общественное признание.

В ходе экспериментального исследования мы выделили несколько интересных групп ценностей, ранее не исследуемых другими авторами. Была выявлена совокупность 5-ти терминальных ценностей, наиболее важных для эволюционного развития личности (эволюционный блок). Это такие ценности как развитие (работа над собой, физическое и духовное совершенство), активная деятельная жизнь; общественное признание, продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей), интересная работа.

Усреднённый ранг эволюционного блока ценностей остался одинаково важным во всех возрастах, лишь слегка перегруппировавшись по значимости. Поэтому в 1-й и 2-й группе респондентов усреднённый ранг одинаковый и равен 9-ти рангам, в 3-й группе ранг, отвечающий за эволюцию, ослабевает на 4-ре позиции, что означает, что перед пенсией люди меньше уделяют внимания и энергии изменениям, своему развитию, обучению.

Все пять ценностей являются проявлением признака жизни: изменчивости, которому соответствует в нашей таблице 7-й принцип морали – открытость или открытие сознания. Именно этот принцип обеспечивает способность эволюционирования человека, общества, природы.

При анализе результатов, полученных в ходе экспериментального исследования, выявлен блок врожденных моральных ценностей, относящихся к морально-нравственным принципам, таких, как – терпимость; уважение (широта взглядов); сотрудничество. Усреднённые ранги этого блока моральных ценностей остаются во всех 3-х возрастных категориях в первой по значимости половине ценностей.

Честность и ответственность, смелость входят в 5-ть нравственных принципов, определяющих отношение личности к себе! Они так и остались во всех возрастных группах на первых трёх местах, только слегка перегруппировавшись внутри 2-й и 3-й групп респондентов. И, это удивительно, так как после безупречности это самые главные принципы из 12-ти морально-нравственных принципов. Усреднённые ранги блока врожденных ценностей (всего 6-ть) всё равно, остаются во всех возрастных категориях в первой по значимости половине рангов ценностей.

Особую опасность, по нашему мнению, представляет то, что терминальные ценности – красота природы и искусства оказалась на 12–17 месте из 18-ти возможных. Творчество (как возможность творческой деятельности) находится на 12–15 местах во всех 3-х возрастных группах, Государство сейчас не поощряет творчество и рационализаторство. Обществу, в котором должен жить страх, индивидуализм, и эгоизм, а это западное общество, не нужен свободный, мыслящий творчески человек, который живёт на благо всех. Этому обществу нужен самовлюблённый эгоист, продающий свои изобретения только за деньги. В таких условиях и творчество ограничено.

О сакральной (священной, посвящённой Богу) важности ценности – красота искусства, для психического здоровья человека указывал в своих докладах и лекциях в 1912 году, основоположник института Психологии при Московском университете Г.И. Челпанов. Исследуя роль подсознательного в творчестве, он вывел «Закон удовольствия» и «Метод вчувствования» относительно эстетического восприятия творчества [2].

Потребность в эстетическом удовольствии находится на 6-м уровне в иерархической пирамиде потребностей А. Маслоу. Это соответствует 6-му уровню в пирамиде сознания и энергии или уровню души человека [3].

Простое наблюдение прекрасных гармоничных произведений искусства и природы, природных пейзажей, позволяет человеку войти в особое состояние благодати. Это снимает психическое напряжение с тела, и психоблоки. Это объясняется не только психополями произведений искусства и природы по К. Левину, но и тем, что удовлетворение потребности 6-го эстетического уровня (уровня души) в пирамиде потребностей А. Маслоу, компенсируют психическое напряжение от неудовлетворения более низкого

уровня потребностей, за исключением базовых материальных потребностей, (еда, одежда работа, жильё).

Выявив группу терминальных ценностей, которые входят в блок морально-нравственных ценностей: красота природы и искусства и творчество, мы нашли ценности, которые влияют на формирование других морально-нравственных ценностей, таких, как ответственность и совестливость. А сама ценность творчество является проявлением морально-нравственного принципа – открытости сознания, обеспечивающего эволюцию человека и человечества. Выявлено влияние морально-нравственных принципов на выбор личностью ценностей. В 2-х списках из 36-ти ценностей М.Рокича, присутствуют 6-ть морально-нравственных принципов, и почти все они были выбраны в блоке из первых 6-ти ценностей в 3-х возрастных группах.

Заключение. Древние истоки возникновения морально-нравственных принципов и этических законов берут своё начало из Кононов (сейчас законов**)** гармоничного существования и эволюционного развития Вселенных, Космоса, Бога, природы, а значит Человека и социума. А также истоки находятся в древнем общинном укладе жизни [3]. Как говорил Платон, в своём труде «Об айдосах» [5], материальный мир, это всего лишь проекция верхнего тонкого мира Творца.

Человек, находясь в социуме, в течение всей жизни учится эффективно взаимодействовать с другими людьми. Учится в процессе социализации через систему общественных связей и отношений, учится в процессе трудовой деятельности. И мы всегда задаемся вопросами, какова же нормативно-методологическая база, матрица эффективных и гармоничных отношений, чтобы психика человека не страдала? Ответ один – развивай в себе качества, соответствующие нравственным принципам, и поступай с другими людьми согласно моральным принципам.

Психика человека, исполняющего морально-нравственные принципы, входит в резонанс с законами Вселенных, Космоса, Бога, природы, законами функционирования организма человека, и социума. Они вибрируют на одинаковой частоте, происходит интерференция волн. Потенциал психического и физического здоровья такого человека, усиливается многократно. Как материальные, так и психологические потребности человека и общества должны быть гармонично уравновешены. Не допустимы перекосы либо в сторону материализма, либо в сторону только духовных потребностей.

Таким образом, раскрыто психологическое содержание понятия феномена 12-ти морально-нравственных принципов.

В обществе людей с высокими морально-нравственными принципами другие люди тоже меняются» – пишет доктор философских наук В.А. Шемшук [3]. Здесь по теории К. Левина влияют высокочастотные поля этих людей. Именно, следование морально-нравственным принципам, морально-нравственным ценностям человеком и обществом ведут к сохранению психического и физического здоровья обоих, играют основополагающую роль в процессе социализации, что и подтвердило наше исследование.

Список использованной литературы:

1. Журавлева, Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе / Н.А. Журавлева // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 1. – С. 30–39.

2. Ждан, А.Н. Профессор Московского университета Гергий Иванович Челпанов / А.Н. Ждан // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 2012. – № 3. – С. 25–34.

3. Шемшук, В.А. Этическое государство / В.А. Шемшук. – М.: Из-во Шемшук и К., 2012. – 261 с.

4. Василюк, Ф.Е. Психотехника выбора. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Ф.Е. Василюк // под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 292 с.

5. Платон. Собрание соч.: в 4 т. / Платон. – М. «Мысль», 1990. – 860 с.

Бабахин Д.М.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант
para_psy@mail.ru

УДК 316.613.4:355.211.1

АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НОВОГО ПОПОЛНЕНИЯ К УСЛОВИЯМ ПРОХОЖДЕНИЯ ВОИНСКОЙ СЛУЖБЫ

В статье рассматриваются факторы, влияющие на успешность адаптации военнослужащих, проходящих срочную службу в Вооружённых Силах в первые месяцы после призыва на службу.

Ключевые слова: военнослужащие, адаптация, воинская служба, личностная и ситуативная тревожность, самооценка, нервно-психическая устойчивость.

THE ADAPTATION OF THE NEW REINFORCEMENT OF SOLDIERS TO THE CONDITIONS OF MILITARY SERVICE

The article examines the factors influencing the success of the adaptation of military personnel doing military service in the Armed Forces in the first months after being called up for service.

Keywords: servicemen, adaptation, military service, personal and situational anxiety, self-esteem, neuropsychic stability.

Введение. Реформационные процессы, осуществляемые на системной основе в Республике Беларусь в экономической, политической и социальной сферах, закономерно затронули и Вооруженные Силы страны. Обстоятельства и условия прохождения военной службы на современном этапе предъявляют достаточно конкретные требования к личности молодого человека, призванного на срочную службу. Проблема развития личности защитника отечества в контексте актуальных вызовов современности, довольно сложных социально-экономических преобразований и реформирования общества, в целом, в первую очередь предполагает создание условий для успешной адаптации военнослужащих, проходящих службу по призыву, непосредственно к армейской среде. Последнее обуславливает в качестве основного направления в работе современных военных психологов в Вооружённых Силах прогнозирование и обеспечение адаптации военнослужащих к воинской среде. Невозможно поставить под сомнение тот факт, что от степени адаптации военнослужащего к условиям воинской деятельности зависит успешность этой деятельности, психические состояния, определяющие адекватное поведение, внутренний психологический комфорт, оптимальное взаимодействие с окружающей средой, а также вся система социальных связей личности в условиях службы. Обобщая сказанное, составляющей успешного прохождения воинской службы является устойчивая адаптация личности к ее специфике.

В основу нашего исследования легли экспериментально-психологические исследования А.Г. Маклакова, позволившие детерминировать факторы, имеющие приоритетное значение для эффективной адаптации к условиям военной деятельности [1].

Между тем, невзирая на наличие отдельных специальных научных исследований проблемы адаптации военнослужащих, в белорусской военной психологии данная тематика до настоящего момента не получила достаточного пристального рассмотрения.

Актуальность темы исследования предопределяется наличием на современном этапе развития общества довольно выраженной тенденции к росту случаев психологической патологии среди военнослужащих-призывников. По мнению многих исследователей, это может быть обусловлено воздействием многочисленных факторов служебного и социального стресса (резким изменением уклада жизни, строгой регламентацией ре-

жима, высокими эмоциональными и физическими нагрузками), которые приводят к формированию различных девиаций в поведении либо декомпенсации ранее имевшихся расстройств. Наиболее часто в структуре невротических расстройств у военнослужащих срочной службы встречаются тревожные и депрессивные реакции, являющиеся непосредственным следствием адаптации к особенностям службы в Вооруженных силах.

С учетом изложенного, становится очевидным, что проблема исследования адаптации военнослужащих к условиям воинской деятельности на современном этапе попрежнему не теряет своей актуальности. В соответствие с этим акцент в нашей работе был сделан на изучение факторов, влияющих на успешность адаптации лиц, проходящих срочную службу в Вооружённых Силах в первые месяцы после призыва на службу.

Цель исследования – выявление факторов, влияющих на успешность адаптации военнослужащих, проходящих срочную службу в Вооружённых Силах в первые месяцы после призыва на службу.

Материал и методы. В ходе исследования были использованы тестирование, опрос, корреляционный анализ. Методики исследования: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность-02» (МЛО-АМ), разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным; шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилберг, Ю.Л. Ханин); методика самооценка личности (С.А. Будасси).

Результаты и их обсуждение. Исследование проводилось на базе войсковой части 94017. В качестве респондентов выступали военнослужащие нового пополнения, общая численность которых составила 6 человек. В ходе проведенного нами эмпирического исследования получены следующие результаты:

1. По шкале адаптивные способности (АС) у 23% был выявлен хороший уровень адаптации. У 73 % респондентов был выявлен удовлетворительный уровень адаптация. Большинство лиц этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий. И у 27% был выявлен низкий уровень адаптации. Это может свидетельствовать о том, что эти лица обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Имеют низкий уровень нервно-психической устойчивости, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Возможны нервно-психические срывы. Требуют наблюдения психолога и врача (невропатолога, психиатра). Высокого уровня адаптивных способностей выявлено не было.

2. По шкале нервно-психической устойчивости (НПУ) у 2% испытуемых выявлен высокий уровень нервно-психической устойчивости, что характеризуется низкой вероятностью нарушений психической деятельности, высоким уровнем поведенческой регуляции; у 35% испытуемых выявлен хороший уровень нервно-психической устойчивости, что характеризуется низкой вероятностью нервно-психических срывов, возможны единичные, кратковременные нарушения поведения в экстремальных ситуациях при значительных физических и эмоциональных нагрузках.

У 56% испытуемых выявлен удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, что характеризуется возможностью в экстремальных ситуациях умеренных нарушений психической деятельности, сопровождающихся неадекватным поведением, самооценкой и (или) восприятием окружающей действительности. У 7% испытуемых выявлен неудовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости, что характеризуется склонностью к нарушениям психической деятельности при значительных психических и физических нагрузках.

3. По шкале коммуникативный потенциал (КП) у 58% испытуемых был выявлен хороший уровень развития коммуникативных способностей, у 23% – удовлетворительный уровень и у 19% испытуемых выявлен низкий уровень коммуникативных способностей, что свидетельствует о затруднении в построении контактов с окружающими у данных респондентов, проявлении у них агрессивности и повышенной конфликтности.

4. По шкале моральная нормативность (МН**)** 14% испытуемых обладают хорошим уровнем моральной нормативности, 46,5% -удовлетворительным уровнем моральной нормативности, 39,5% – низким уровнем моральной нормативности, свидетельствущий о невозможности адекватно оценить свое место и роль в коллективе, соблюдать общепринятые нормы поведения.

Исследование уровня тревожности у военнослужащих показало следующее:

– 14% испытуемых обладают низким уровнем реактивной тревожности, что может свидетельствовать о необходимости повышения внимания к мотивам деятельности и повышения чувства ответственности у военнослужащих;

– 16% обладают высоким уровнем тревожности, что предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности. Реактивная тревожность у остальных -70%, находится в пределах умеренной.

По показателям личностной тревожности, отражающей устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающих и реагировать на них состоянием тревоги, у 16% испытуемых преобладает высокая тревожность, у 21% – низкая тревожность. Личностная тревожность остальных (63%) находится в пределах умеренной.

Исследование уровня самооценки у военнослужащих с помощью методики С.А. Будасси показало следующие результаты: 14% испытуемых обладают заниженным уровнем самооценки; 44% –адекватным уровнем самооценки; 42% – завышенным уровнем самооценки.

На основании эмпирического исследования был проведен корреляционный анализ на выявление взаимосвязи адаптации с нервно-психической устойчивостью, уровнем тревожности и уровнем самооценки. В результате корреляционного анализа была выявлена прямо пропорциональная (положительная) взаимосвязь между показателями адаптивных способностей и нервно-психической устойчивостью; адаптивных способностей и уровнем самооценки, а также была выявлена обратно пропорциональная (отрицательная) взаимосвязь между показателями адаптивных способностей и уровнями реактивной, а также личностной тревожности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что адаптация взаимосвязана с нервно-психической устойчивостью, уровнем тревожности и уровнем самооценки.

Заключение. Подводя итоги вышеизложенному, можно сказать, что адаптация военнослужащих нового пополнения взаимосвязана с нервно-психической устойчивостью, уровнем тревожности и уровнем самооценки.

Полученные результаты являют собой аналитические данные и раскрывают особенности процесса социальной адаптации военнослужащих, а также дополняют научно-методологическую базу исследовательской и диагностической деятельности военных психологов, так как дают реальный материал для оказания психологической помощи лицам, имеющим проблемы в адаптации к новой социальной среде. Результаты исследования вполне применимы для организации воспитательного процесса в воинском коллективе.

Список использованной литературы:

1. Военная психология / под. ред. А.Г. Маклакова. – СПб., 2004. – 426 с.

2. Дьяченко, М.И. Военная психология и педагогика / М.И. Дьяченко. – Минск, 1999. – 337 с.

3. Муцинов, С.С. Молодые воины: воспитание и адаптация в коллективе / С.С. Муцинов. – М.: Ин-т военной истории МО РФ, 1989. – 243 с.

Бабичева Н.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
babicheva.natalya@inbox.ru

УДК 159.9

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ С НОРМОТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ И С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

В статье сравнительно-сопоставительно проанализированы результаты изучения пространственных представлений у учащихся младших классов с нормотипичным развитием и с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: пространственные представления, пространственный гнозис, учащиеся младших классов, тяжелые нарушения речи, нормотипичное развитие.

SPATIAL REPRESENTATIONS IN LOWER CLASS STUDENTS WITH REGULATORY DEVELOPMENT AND WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

The article comparatively analyzes the results of studying spatial representations in elementary school students with normotypic development and with severe speech disorders.

Keywords: spatial representations, spatial gnosis, elementary school students, severe speech disorders, normotypic development.

Введение. *Пространственные представления* являются одним из ключевых компонентов познавательной деятельности; уровень их сформированности оказывает непосредственное влияние на развитие ребенка в целом, на успешность овладения школьными навыками, становление личности, социализацию в обществе. Невысокий уровень развития пространственных представлений на начальных этапах обучения является для учащегося существенным препятствием перед дальнейшим успешным овладением учебными дисциплинами.

Проблеме изучения и развития пространственных представлений посвящены труды многих ученых: Б.Г. Ананьева, Е.Ф. Рыбалко, Р.И. Лалаевой, А.М. Леушиной, А.В. Семенович, А.А. Столяра, Т.Б. Филичевой и др. Пространственные представления начинают свое формирование довольно рано и постепенно формируются на протяжении всего дошкольного возраста. Успешность развития пространственных представлений зависит от ряда факторов, таких как уровень развития и чувствительности анализаторных систем; насыщенность познавательной окружающей среды; уровень развития речеслуховых систем, так как слово играет важнейшую роль в отражении пространственных характеристик; окружающая лингвистическая среда; уровень реализации ведущей для ребенка деятельности (предметной, игровой) [1].

В исследованиях авторов (N. Newcombe, J. Huttenlocher) используется понятие «пространственная компетентность», которое рассматривается как способность познавать и передвигаться в пространственно-организованной среде. Пространственное мышление обеспечивает в ходе познания выделение в объектах и явлениях действительности пространственных свойств и отношений (формы, величины, направления, протяженности и т. п.), создание на этой основе пространственных образов и оперирование ими в процессе решения школьных задач [1].

Можно выделить перечень пространственных умений, которые обеспечивают успешное овладение учащимися учебного материала и необходимы для дальнейшей практической деятельности. Умения рассматриваются нами в рамках следующих

направлений формирования пространственных представлений: ориентация в схеме собственного тела; пространственные представления о расположении различных объектов относительно своего тела; представления о расположении внешних объектов по отношению друг к другу; понимание и употребление предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения; ориентации в двухмерном пространстве (на листе бумаги).

В рамках ориентации в схеме собственного тела необходимо, чтобы у учащихся были сформированы следующие умения: показывать части собственного тела; называть части собственного тела; показывать части тела человека, находящего напротив; выполнять движения в заданном направлении по словесной инструкции [2].

Сформированные представления о схеме собственного тела являются начальной точкой отсчета, по которой ребенок ориентируется в пространстве. Дифференцировка основных пространственных направлений вверх, вниз, вправо, влево обусловлена уровнем ориентации ребенка «на себе», степенью освоенности им «схемы собственного тела», которая является «чувственной системой отсчета». Так, чтобы определить направление, ребенок вначале соотносит его с определенными частями собственного тела. Так упорядочиваются связи типа: вверху – где голова, а внизу – где ноги, впереди – где лицо, а сзади – где спина, направо – там, где правая рука, налево – где левая. Только усвоив схему собственного тела, и умея определять расположение предмета по отношению к нему, человек постепенно переходит к определению направления в пространстве, когда исходной точкой отсчета является он сам [2].

В рамках формирования пространственных представлений о расположении внешних объектов по отношению к собственному телу формируются следующие умения: 1) определять взаиморасположение объектов и тела по горизонтальной оси (спереди/сзади от тела); 2) определять взаиморасположение объектов и тела в направлении вправо/влево; 3) располагать предметы в определенном пространственном расположении по отношению к собственному телу по словесной инструкции [1].

При несформированности данных умений неизбежно возникнут трудности при ориентации на местности. Человеку трудно определить свой маршрут, направление движения, путь, определить и расположить предмет определенным образом по отношению к себе.

Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) к началу обучения в школе характеризуются несформированностью пространственных представлений, начиная с ориентировки в схеме собственного тела и заканчивая ориентировкой на плоскости и в пространстве.

Материал и методы. *Методы исследования*: описательно-аналитический, диагностический, статистической обработки данных. *Материал исследования* составили публикации ученых и практиков в области формирования пространственных представлений у учащихся, протоколы диагностики.

Экспериментальное исследование было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска». В исследовании приняли участие 40 учащихся 1-4 классов, их них 20 учащихся с ТНР и 20 – с нормотипичным развитием. В исследовании использовалась методика О.Б. Иншаковой, А.М. Колесниковой, цель которой: изучение понимания вербальных средств, обозначающих пространство, и их выражения в устной речи. Диагностика испытуемых осуществлялась с помощью шести блоков по 12 заданий в каждом. В процессе диагностики у детей изучались: понимание и употребление предлогов; ориентировка в «схеме собственного тела», в «схеме тела» человека, стоящего напротив, на листе бумаги, на листе бумаги, перевернутом на 180°. Методика диагностики включала использование: картинок с изображением предметов в разных углах листа; рисунков кистей рук и ступней ног; листов в клетку, расчерченных на 9 квадра-

тов, с крестиком в центральном квадрате; рисунка парка; разноцветных прямоугольников из бумаги, изображающих скамейки; рисунка дерева и животных вокруг него.

Результаты и их обсуждение. Подробный количественный и качественный анализ полученных данных проводился с использованием балльно-уровневой шкалы и в процентном соотношении. Рассмотрим результаты выполнения задания, направленного на выявление понимания предлогов, указывающих на положение объектов в пространстве (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты понимания предлогов в ЭГ и КГ

Уровни	ЭГ		КГ	
	Абсолютное количество	%	Абсолютное количество	%
Низкий	6	30	4	20
Средний	10	50	7	35
Высокий	4	20	9	45

Из данных таблицы 1 можно судить о том, что 30 % учащихся ЭГ и 20 % учащихся КГ имеют низкий уровень понимания пространственных предлогов. Средний уровень понимания предлогов имеют 50 % учащихся ЭГ и 35 % учащихся КГ. Наконец, высокий уровень выполнения задания продемонстрировали 20 % учащихся ЭГ и 45 % учащихся КГ. Таким образом, мы можем видеть, что учащиеся младшего школьного возраста с нормотипичным развитием имеют более высокий уровень понимания предлогов, которые указывают на положение объектов в пространстве, чем их сверстники, имеющие ТНР. Наиболее трудными для понимания для учащихся младшего школьного возраста с ТНР оказались конструкции, выраженные предлогами: «за», «в», «из-за», «перед». У учащихся обеих групп были выявлены случаи отказов от ответов. Дети с нормотипичным развитием продемонстрировали понимание сложных предлогов «из-за», «из-под», отдельные ошибки они исправляли самостоятельно.

Далее рассмотрим результаты выполнения задания на выявление умения употреблять предлоги, которые указывают на положение объектов в пространстве (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты умения употреблять предлоги в ЭГ и КГ

Уровни	ЭГ		КГ	
	Абсолютное количество	%	Абсолютное количество	%
Низкий	8	40	4	20
Средний	8	40	8	40
Высокий	4	20	8	40

Данные таблицы 2 показывают, что 40 % учащихся из ЭГ и 20 % учащихся из КГ имеют низкий уровень умения употреблять пространственные предлоги. Средний уровень выполнения продемонстрировали по 40 % учащихся ЭГ и КГ соответственно. Высокий уровень – 20 % учащихся ЭГ и 40 % учащихся КГ. Затруднения в основном касались конструкций, выраженных предлогами «перед», «из-за», «от», «к», «из-под». Характерной ошибкой являлась попытка выразить пространственное расположение предметов при помощи предлога «на», о чем свидетельствует ответы: «на траве» вместо: «под деревом», «перед деревом», «на небе» вместо «над деревом». Также учащиеся часто опускали предлоги «в», «из», практически не использовали предлоги «под», «над», «около», «за», смешивали предлоги «из» и «в», «на» и «в» заменяли предлог «перед» предлогом «на», предлог «под» предлогом «в», предлог «около» предлогом «на», «за» – предлогом «на» и другими предлогами. Учащиеся КГ намного успешнее справились с этим заданием и оказались на среднем и высоком уровнях. Трудности дети КГ испытывали при словесном определении положения предметов, требующем использования

предлогов: «из-за», «перед», «над». Ошибочно употребление падежных форм существительных было характерно только для учащихся с ТНР и наблюдалось в тех случаях, когда дети стремились выразить в своей речи наиболее наглядные пространственные отношения посредством простых предлогов, например, «Девочка идет в школа», «Ручка упала под стулу». В приведенных примерах предлоги уже употребляются как части речи, но они еще не выполняют своей синтаксической функции. Благодаря обособленности предлогов, они усваиваются детьми быстрее и легче, чем окончания существительных, так как последние выполняют лишь грамматическую функцию и не содержат реального значения. Таким образом, мы можем видеть, что учащиеся младшего школьного возраста с нормотипичным развитием имеют более высокий уровень умения употреблять предлоги, которые указывают на положение объектов в пространстве, чем их сверстники, имеющие ТНР.

При исследовании ориентировки в «схеме собственного тела» (таблица 3) было выяснено, что у учащихся обеих групп особых затруднений практически не возникало: высокий уровень развития данного умения имеют 40 % учащихся ЭГ и 60 % учащихся КГ.

Дети обеих групп понимали задания, уверенно оперировали понятиями «левая», «правая». Ответы учащихся были достаточно точными, быстрыми, лишь в единичных случаях требовалась стимулирующая помощь. Самыми сложными заданиями для детей оказались следующие задания: «Левую руку подними вверх, а правую вытяни в сторону» (выполняя его, дети беззвучно артикулировали, пытаясь удержать в памяти инструкцию), а также задание: «Встань и повернись к окну. Скажи, в какую сторону ты повернулся?».

Таблица 3 – Результаты ориентировки в «схеме собственного тела» учащимися ЭГ и КГ

Уровни	**ЭГ**		**КГ**	
	Абсолютное количество	**%**	**Абсолютное количество**	**%**
Низкий	2	10	-	-
Средний	10	50	8	40
Высокий	8	40	12	60

Низкий уровень умения ориентироваться в «схеме тела» человека, стоящего напротив, показали 50 % учащихся ЭГ (таблица 4). Среди учащихся КГ 30 % также имеют низкий уровень развития данного умения. При обследовании умения ориентироваться в «схеме тела» человека, стоящего напротив, удалось выяснить, что у учащихся с ТНР затруднено самостоятельное употребление слов, отражающих пространственные характеристики. Наиболее сложными оказались задания, в которых детям предлагалось выполнять определённые действия той же рукой, что и экспериментатор.

Таблица 4 – Результаты ориентировки в «схеме тела» человека, стоящего напротив учащимися ЭГ и КГ

Уровни	**ЭГ**		**КГ**	
	Абсолютное количество	**%**	**Абсолютное количество**	**%**
Низкий	10	50	6	30
Средний	10	50	6	30
Высокий	-	-	8	40

Далее рассмотрим результаты задания, направленного на изучение умения ориентироваться на листе бумаги (таблица 5).

Данные таблицы 5 показывают, что для учащихся ЭГ данное задание также оказалось достаточно трудным: 40 % показали низкий уровень умения ориентироваться на

листе бумаги. Тогда, как 50 % учащихся КГ имеют высокий уровень развития данного умения. Сравнительный анализ способности ориентироваться на листе бумаги показал, что особые затруднения у учащихся с ТНР вызвали следующие задания: «Поставь над крестиком точку», «Нарисуй слева от крестика кружок». Еще более трудной для учащихся была вербализация своих действий. На вопрос: «Скажи, в каком углу ты нарисовал крестик?» – дети отвечали: «в нижнем» или «в правом углу».

Таблица 5 – Результаты ориентировки на листе бумаги учащимися ЭГ и КГ

Уровни	**ЭГ**		**КГ**	
	Абсолютное количество	**%**	**Абсолютное количество**	**%**
Низкий	8	40	2	10
Средний	10	50	8	40
Высокий	2	10	10	50

Наконец, рассмотрим результаты задания, направленного на выявление умения ориентироваться на листе бумаги, перевёрнутом на 180° (таблица 6). Данные таблицы 6 показывают, что задания данного блока также оказались достаточно трудными для учащихся ЭГ: 40 % учащихся имеют низкий уровень развития умения ориентироваться на листе бумаги, перевёрнутом на 180°, еще 40 % – средний уровень. При этом, в КГ 50 % учащихся показали высокий уровень при выполнении заданий данного блока. Они выполняли задания развернуто: активно жестикулировали, пытались развернуться, так чтобы лист не был перевернут, искали дополнительные ориентиры.

Таблица 6 – Результаты ориентировки на листе бумаги, перевёрнутом на 180°, учащимися ЭГ и КГ

Уровни	**ЭГ**		**КГ**	
	Абсолютное количество	**%**	**Абсолютное количество**	**%**
Низкий	8	40	2	10
Средний	8	40	8	40
Высокий	4	20	10	50

Таким образом, результаты исследования пространственных представлений у учащихся младшего школьного возраста с ТНР и с нормотипичным развитием позволили сделать следующие выводы:

- у 50 % учащихся с ТНР пространственные представления находились на низком и около 50 % детей – на среднем уровне, тогда как большинство учащихся с нормотипичныи развитием (примерно 70 %) – на высоком уровне и лишь у 30 % – на среднем. У испытуемых с ТНР любое усложнение материала вызывало отказы от его выполнения и увеличение количества ошибок;

– у всех учащихся ЭГ отмечались разной степени выраженности нарушения понимания и вербализации пространственных отношений в отличие от большинства учащихся КГ, которые, в большей мере испытывали затруднения в употреблении сложных предлогов «из-за» и «из-под»;

– наибольшие трудности у учащихся ЭГ возникали при употреблении предложно-падежных конструкций, отражающих пространственные отношения, при этом у детей с ТНР отмечались существенные нарушения на семантическом и формально-языковом уровнях;

– у учащихся с ТНР обнаружено несовершенство самых нижних уровней пространственных представлений, а именно, соматогнозиса, восприятия пространства, существующего в пределах их собственного тела и взаимодействия с внешним пространством «от тела».

Заключение. Проведенное нами исследование показало, что ориентировка пространстве является достаточно сложной категорией для учащихся с ТНР. Наибольшие трудности возникли у них при актуализации предложно-падежных конструкций и проявлялись в пропуске, замене предлогов, опускании предлогов, замене окончаний. Неправильное употребление падежей с предлогами наблюдалось у детей с ТНР гораздо чаще, чем неправильное понимание тех же конструкций с предлогом. Учащиеся с ТНР также испытывали трудности в дифференциации предлогов и при употреблении предложно-падежных конструкций, но менее выраженные и стойкие.

Таким образом, детей младшего школьного возраста с ТНР необходимо специально учить адекватно воспринимать пространство, а в дальнейшем с помощью предлогов обозначать разнообразные отношения. Это должны быть не только наглядно воспринимаемые отношения, но и отношения, имеющие обобщенные значения. Кроме того, следует проводить работу по дифференциации значений за счет упражнений, целью которой будет дифференциация близких по значению предлогов, требующих одного и того же падежа, а также различение предлогов в зависимости от семантики управляющих слов.

Список использованной литературы:

1. Бурачевская, О.В. Развитие пространственного гнозиса и праксиса у дошкольников с общим недоразвитием речи / О.В. Бурачевская // Теория и практика образования в современном мире: материалы VII Междунар. науч. конф. – СПб.: Свое издательство, 2015. – С. 126–129.

2. Гольнева, А.В. Особенности пространственных представлений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / А.В. Гольнева // Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: теория и практика» / отв. ред. О.С. Мишина, Г.А. Романова, Т.В. Тимохина, О.С. Кузьмина, Т.Ю. Четверикова. – Орехово-Зуево, 2019. – С. 88–91.

Бадеева И.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
Badeevaira@mail.ru
Кухаренко Т.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
K_Tania_C@mail.ru

УДК 376.1-056.31:316.614:37.091.313

ИГРОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональных навыков детей с интеллектуальной недостаточностью. Рассматриваются нестандартные технологические подходы в специальном образовании организации игрового проектирования для социализации детей с интеллектуальной недостаточностью. Игровое проектирование детей представляет собой наиболее эффективную технологию формирования профессиональных навыков. Значительное внимание уделяется механизмам, игровым приёмам, методам, формам, преимуществам проектных технологий.

Ключевые слова: технологии, игра, игровое проектирование, профессиональные основы, социальное развитие, социализация.

GAME DESIGN IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS AS A MECHANISM OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article is devoted to the problem of developing the professional skills of children with intellectual disabilities. Non-standard technological approaches in special education of organization of game design for socialization of children with intellectual insufficiency are considered. Children's game design is the most effective technology for developing professional skills. Considerable attention is paid to mechanisms, gaming techniques, methods, forms, and the advantages of design technologies.

Keywords: technologies, game, game design, professional bases, social development, socialization.

Введение. На сегодняшний день любая педагогическая технология представляет собой систему средств и методов преобразовательной деятельности, обеспечивающей эффективность в любой сфере человеческой деятельности. В мировой педагогике метод проектов и технология игрового проектирования не являются принципиально новыми, что нельзя сказать о специальном обучении, а именно обучении детей с интеллектуальной недостаточностью. Специфика технологического преобразования действительности состоит в том, что они позволяют рационально сочетать как теоретические знания, так и их практическое применение для решения конкретных проблем формирования профессиональных навыков, ориентировано на анализ, а так же создание искусственных ситуаций для формирования профессиональных компетенций учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Исходя из вышесказанного можно сказать, что учебная и научно-исследовательская работа учащихся с интеллектуальной недостаточностью представляется как наиболее низкая не эффективная технология подготовка. Поэтому наиболее распространённый и эффективный метод интенсификации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью будет выступать метод игрового проектирования. Однако прежде чем применять методы игрового проектирования в учебном процессе, необходимо выявить их сущность, понять отличие от игры в целом [1].

Цель исследования – исследование научно-методических основ технологии игрового проектирования.

Материал и методы. Для реализации цели исследования в работе использовались системный анализ философской, педагогической и психологической литературы, методы систематизации, обобщения и интерпретации результатов исследования. Экспериментальное исследование проводилось в апреле-мае 2021 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска". Общее количество привлечённых к исследованию составило 24 ребёнка с интеллектуальной недостаточностью учащихся старших классов вспомогательной школы.

Результаты и их обсуждение. Анализ научно-методической литературы показал, что игровое обучение происходит в рамках ситуации, имитирующей конкретную деятельность, носящую условный характер. Игровая деятельность зачастую кажется непродуктивной, так как её результаты отсрочены во времени и выражаются в виде умственных знаний, умений, навыков, опыта, поведения и образа мыслей, которые весьма трудно замерить, тем не менее, она намного эффективнее многих традиционных способов обучения [1].

Вместе с тем нельзя не отметить, что в литературе существует огромное количество определений понятия «игровое проектирование». За основу мы взяли определение в котором данное понятие понимается как один из распространённых способов интенсивного обучения профессиональным навыкам. Его главная цель – процесс создания или совершенствования профессиональных навыков в режиме командной игры. В.Н. Бурков, Д.А. Новиков определяли игровое проектирование как ограниченное во

времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов и специфической организацией [2].

Главной особенностью игрового проектирования в формировании профессиональных навыков является интерактивное взаимодействие детей с интеллектуальной недостаточностью, воспроизводимых в игровом режиме, и самое главное широкое использование технологий коллективного принятия решения, таких как проблематизация, ментальная лестница, креативные и эврестические технологии, техника рефлексивного мышления по Джону Дьюи и др. Основным и важным компонентом в игровых технологиях считается познавательный эффект, который обусловлен комбинированным использованием трёх основных методов: аналитического, экспертного и экспериментального. С помощью аналитического метода конструируется игра. Участие профессионалов в игре активизирует их экспертный потенциал. Экспертный метод здесь проявляется в том, что, наблюдая изучаемую систему «изнутри», игроки и эксперты анализируют и переоценивают свой прошлый опыт и знания.

Экспериментальный метод позволяет каждую игру рассматривать как лабораторный эксперимент с изучаемой системой. Сжатый масштаб времени даёт возможность многократно воссоздать динамику профессиональных основ.

Исследовательские цели в технологии игрового проектирования служат для получения новой информации, для организации работы междисциплинарного коллектива, для гипотез и теоретических положений. Для каждого проекта составляется программа, в которой определяются решаемые задачи. В ходе игры получают информацию с вариантами решения задач, которая обрабатывав, анализируется организаторами (учителями-дефектологами) игры.

Для осуществления этой технологии участников занятия разбивают на группы по интересам, каждая из которых занимается разработкой своего проекта. Тема для разработки проекта обучаемые выбирают в основном самостоятельно, но в отдельных случаях учитель-дефектолог, воспитатель может предложить какие-либо варианты.

Игровое проектирование осуществляется с «функциональных ролевых позиций», воспроизводимых в игровом взаимодействии с обобщением коллективного опыта. Эго определяет совершенно иной взгляд на изучаемый объект с непривычной для участника обучения точки зрения, позволяющей увидеть значительно большее, что и определяет познавательный эффект данной технологии.

Практические рекомендации для организации игровое проектирования используемое для улучшения и эффективности усвоения учебного и внеучебного материала при подготовке детей с интеллектуальной недостаточностью к самостоятельной жизни, могут заключаться в проектах разного типа: исследовательский проект, поисковый проект, творческий (креативный) проект, прогностический проект.

Специфика игрового проектирования заключается в том, что это интерактивный метод, т.е. все проекты разрабатываются в рамках группового взаимодействия, а результаты проектирования защищают на межгрупповой дискуссии, по итогам которой можно определить лучший проект.

Методы, используемые в игровом проектировании, выполняют следующие задачи: применение и развитие знаний, умений, навыков в технологии игры, открытие, осознание и демонстрация поведенческих реакций, манер, обогащение словарного запаса, индивидуального стиля коммуникации и т.д.; сопоставление мотивационных, поведенческих индивидуальных качеств партнёров в игре.

Анализ результатов данного эксперимента позволил обнаружить в целом низкий уровень развития профессиональных основ у учащихся старших класса первого отделения вспомогательной школы № 26 г. Витебска. Посещая уроки нами было выявлено, что работа по подготовке к самостоятельной жизни во вспомогательной школе № 26 г. Витебска ведется методически грамотно: работа по формированию представлении профессиональных ос-

нов. В процессе работы по формированию профессиональных основ используется к сожалению только разнообразные наглядные материалы, все занятия проводятся на наглядно-практической основе. Работе придаётся живой, эмоциональный характер, во время рассказа учитель сопровождает свои слова предметными действиями.

Данное исследование показало, что в результате специально организованного обучения у школьников с интеллектуальной недостаточностью формируются некоторые профессиональные основы в процессе игрового проектирования. Особую сложность в процессе обучения вызывает разная степень несформированности профессиональных представлений и различные скорость и уровень их усвоения детьми данной категории.

Заключение. Правильный подбор методов, приемов и дидактического материала определяет продуктивность работы учителя-дефектолога. Для формирования у детей с интеллектуально недостаточностью профессиональных компетенций следует придерживаться технологии игрового проектирования.

Для проведения игрового проектирования в формировании профессиональных навыков у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в классе и во внеурочное время учитель-дефектолог должен чётко знать требования которые он предъявляет обучающимся. Формы проведения занятий по игровому проектированию могут быть разнообразными, но в их основе должно лежать три момента, организующих познавательную и поисковую деятельность:

- чёткий механизм определения функционально-ролевых интересов участников занятия;
- алгоритм разработки проекта, предложенный обучаемым;
- коллективное принятие решений.

Назовем главные преимущества технологий игрового проектирования перед традиционной системой обучения:

- Цели игровых технологий в большей степени согласуются с практическими потребностями обучающихся. Данная форма организации учебного процесса снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности, системным характером используемых знаний и их отнесенностью к разным дисциплинам.
- Игровая форма соответствует логике деятельности, включает момент социального взаимодействия, готовит к конструктивному профессиональному общению.
- Игровые технологии насыщены обратной связью, более содержательной и многогранной по сравнению с традиционными методами.
- Игровые компоненты способствуют включению участников взаимодействия в процесс обучения, побуждают их к непроизвольной активности.
- В играх формируются ценностные ориентации и установки профессиональной деятельности, преодолеваются стереотипы, корректируется самооценка.

Такой формат организации обучения и воспитаний детей дает возможность расширить круг возможностей детей в плане применения знаний и умений, приобретенных на уроках в реальной жизни. Работа в этом направлении способствует развитию мышления ребенка, обогащает их речь, эмоциональную и личностную сферу в целом. Правильно организованная технология игрового проектирования, учитывающая особенности данной категории детей, позволяет предупредить затруднения в профессиональной деятельности в будущем. Основной метод коррекции – постановка проблемной ситуации использованная в технологии игрового проектирования.

Список использованной литературы:

1. Панфилова, А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2006. – 224 с.

2. Крюкова, Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование / Е.А. Крюкова. – Волгоград: Наука, 2013. – 195 с.

Богданова Л.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
lyudochka.bogdanova.88@mail.ru
Циркунова Н.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru

УДК 316.614:331.104.2-027.31

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются вопросы социализация и адаптация личности в трудовом коллективе, а также формирование личности, как субъекта трудового коллектива.

Ключевые слова: трудовой коллектив, социализация, личность, адаптация.

SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL IN THE WORK COLLECTIVE: THE THEORETICAL ASPECT

The article deals with the issues of socialization and adaptation of the individual in the work collective, as well as the formation of the personality as a subject of the work collective.

Keywords: labor collective, socialization, personality, adaptation.

Введение. С первых дней своей жизни человек включен в социальное взаимодействие. В ходе общения с другими людьми человек приобретает социальный опыт, который становится неотъемлемой частью его личности. Социализация (от лат. socialis – общественный) – приобщение человека к общественной жизни.

Личность выступает неотъемлемой частью трудового коллектива. Трудовой коллектив можно сравнить с цепью, где каждым звеном выступает сотрудник, который взаимодействует с другими членами коллектива. В процессе взаимодействия каждый может познавать для себя нечто новое, либо вносить свой вклад в коллектив.

Трудовой коллектив является одним их мощнейших факторов социализации каждого своего сотрудника, под которым понимают процесс становления личности последнего, в данном случае, личности человека, как члена трудового коллектива. Как правило, это связано со всеми сторонами деятельности человека, как члена коллектива – с процессом обучения и усвоения индивидуумом норм, ценностей, установок, образцов поведения, которые присущи данному коллективу, а через него и обществу в целом, проводником которого во многом оказывается коллектив в отношении своих членов.

Материал и методы. В ходе написания статьи были использованы теоретические методы: анализ психологической литературы, обобщение и синтез. За основу были взяты труды зарубежных и отечественных психологов, изучавших данные понятия и раскрывшие их значение в своих публикациях.

Результаты и их обсуждение. Анализ литературы по проблеме социализации личности (в частности социализация личности в трудовом коллективе) показал следующее. В рамках структурно-функционального подхода была сформирована теория трудовой мотивации в русле позитивистской методологии (Т. Парсонс, О. Брим, Р. Кениг, В. Брецинка, В. Кукартц, Р. Лафон и др.). По мнению представителей данного направления, стабильность и равновесие социальной системы обеспечиваются за счет социальной адаптации индивидов*, то есть за счет механизма деятельностного взаимодействия в рамках системы.* Процессу трудовой социализации задается определенная мо-

дель личности, хорошо адаптированной к требованиям социальной системы, и устанавливается стабильный социальный контроль [1].

Согласно точки зрения С.А. Артемьева, С.А. Багрецова и др. профессиональная социализация может быть наиболее успешной при взаимодействии четырех субъектов: непосредственно личности, трудового коллектива, общества, соответствующих специалистов. Каждый из этих субъектов оказывает в зависимости от ситуации большее или меньшее влияние. Так, общество формирует соответствующие установки, менталитет и т.п. И если формируемые общественным сознанием взгляды личности в значительной мере расходятся с подходами, сложившимися в коллективе, можно с уверенностью утверждать, что процесс профессиональной социализации будет малоэффективным. Ученые полагают, что соответствующие специалисты, используя соответствующий инструментарий, способны максимально сократить определенный этап процесса профессиональной социализации индивида [1].

Известные ученые Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Д.Б. Парыгин и др. были единодушны во взглядах на то, что человек приобретает свою человеческую сущность путем овладения социальным опытом через познание, труд, общение, нравственную деятельность, что факторы и механизмы социализации многообразны [2].

По мнению Г.М. Андреевой социализация представляет собой двусторонний процесс, который включает в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду. Человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Этот момент преобразования социального опыта фиксирует не просто пассивное его принятие, но предполагает активность индивида в применении такого преобразованного опыта, т.е. в известной отдаче, когда результатом ее является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, но его воспроизводство, т.е. продвижение его на новую ступень. Этим объясняется преемственность в развитии не только человека, но и общества.

Г.М. Андреевой были выделены три основных этапа социализации: дотрудовой (ранняя стадия и стадия обучения), трудовой и посттрудовой.

Трудовая стадия социализации охватывает весь период зрелости человека, весь период его трудовой деятельности, когда человек не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его за счет активного воздействия человека на среду через свою деятельность [2].

Так как социализация является сложным и многогранным процессом, то его принято рассматривать через призму основных направлений (видов):

1. полоролевая социализация. Ее смысл заключается в том, что, взрослея, человек последовательно осваивает разные роли. Например, мальчик-юноша-мужчина или девочка-девушка-женщина;

2. семейно-бытовая социализация – в соответствии с полом и статусом в семье индивид выступает в роли матери, жены, бабушки и др.;

3. профессионально-трудовая социализация в соответствие с выбранной профессией (врач, педагог, военный), а также в соответствие занимаемой должностью (начальник, подчиненный);

4. субкультурно-групповая – социализация в соответствие с тем, в какое неформальное или общественное объединение вступает человек (байкер, рокер и т.д.). [3].

Сформировавшаяся личность в условиях трудового коллектива усваивает ряд социальных функций;

1) имеется определенный уровень самосознания;

2 характерно стремление к идентификации себя с трудовым коллективом;

3) стремление к обособлению, проявлению своей индивидуальности;

4) стремление быть полноправным субъектом социальных отношений вообще, и тех, которые сложились в данном коллективе, в частности [3].

В трудовом коллективе социализация личности проходит под влиянием практически всего круга обстоятельств, которые действуют внутри коллектива по трем направлениям:

а) в производственной сфере;

б) в сфере самосознания личности члена коллектива;

в) в сфере общения [4].

Сфера самосознания играет главную роль в формировании собственного «Я» как члена трудового коллектива: в этом направлении происходит осмысление своей принадлежности к данному коллективу, а также своих социальных ролей в нем.

Коллектив играет немаловажную роль в социализации личности на протяжении всей ее трудовой деятельности. Личность, вступая в трудовой коллектив, как правило, уже имеет свои некоторые установки поведения, нормы, потребности. А значит – она также предъявляет трудовому коллективу свои требования, которые могут быть связаны, например, с обеспечением определенного уровня условий труда и оплаты, определенного качества отношений между челами трудового коллектива. Следовательно, в процессе взаимодействия личности и трудового коллектива происходит их взаимное приспособление, адаптация.

Адаптация в трудовом коллективе может быть первичной и вторичной. В первом случае личность только начинает свою трудовую деятельность, а сам трудовой коллектив является первым в ее жизни. Второй случай адаптации характерен для личности, пришедшей из другого коллектива, или, возможно, что внутри этого же коллектива произошли качественные изменения [4].

Успешность адаптации зависит от того, какие отношения сложатся с коллегами, руководством. Находясь в коллективе, у личности развиваются такие качества, как заинтересованность в общем коллективном успехе, чувство сопереживания, справедливое отношение к членам коллектива, доброжелательность, уважение чужого мнения и др. [5].

Чтобы измерить успешность социализации в трудовом коллективе существует подход «зрелости» индивида. Суть заключается в том, что для оценки поведения работника применяют семь полярных шкал:

1. активный – пассивный;
2. зависимый – независимый;
3. репертуар поведения ограниченный – репертуар расширенный;
4. развитые интересы – интересы искусственные;
5. краткосрочные цели – долгосрочные цели;
6. поведение зависимое – поведение независимое;
7. образ «Я» незрелый – зрелый образ «Я» [5].

Заключение. Подводя итоги вышеизложенному, можно сказать, что социализация выступает как процесс и результат социального развития человека. Социализацию можно рассматривать с точки зрения усвоения индивидом социального опыта путем включения в социальную среду и воспроизведения системы социальных связей и отношений.

Личность в коллективе связана с другими личностями и вместе с ними выражает направление общности. В ходе исторического взаимодействия с материальным миром и общения с людьми личность не только приобретает индивидуальный опыт, на основе которого формируются индивидуальные черты, свойства, но и присваивает общественный опыт, который становится важнейшей составляющей ее духовного богатства.

Трудовая социализация в профессиональной деятельности – это процесс, в ходе которого формируются профессионально-деловые качества личности и совершенствуются социально-психологические и ценностно-нравственные черты. Человек адаптируется к трудовому коллективу, к своей профессии, усваивает нормы коллективного труда и отдыха, включается в принципиально новую для себя систему межличностных и деловых (производственных, административных, технологических, информационных) отношений. Профессиональная деятельность помогает человеку понять основные нюансы выбранной профессии на практике, является основой самореализации человека в обществе как специалиста в своем деле.

Список использованной литературы:

1. Социализация взрослых: учеб. пособие / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 272 с.

2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Наука, 1994. – 325 с.

3. Белинская, Е.П. Социальная психология личности: учеб. пособие / Е.П. Белинская. – М.: Академия, 2015. – 304 с.

4. Социальная психология: учебник / под ред. А.М. Столяренко. – М.: Юнити, 2014. – 511 с.

5. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2018. – 800 с.

Богомаз С.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru
Оленина О.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант
morashka_-95@mail.ru

УДК 159.9.07

НЕАДАПТИВНЫЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В данной статье представлены результаты исследования неадаптивных копинг-стратегий поведения, как основополагающего фактора возникновения личностной тревожности у людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: тревожность, личность, личностная тревожность, свойство, свойство, состояние, устойчивое образование, копинг, стратегия, совладающее поведение, ограниченные возможности, дезадаптация.

MALADAPTIVE COPING STRATEGIES OF BEHAVIOR AS A FACTOR IN THE EMERGENCE OF PERSONAL ANXIETY IN PEOPLE WITH DISABILITIES

This article presents the results of a study of maladaptive coping strategies of behavior as a fundamental factor in the emergence of personal anxiety in people with disabilities.

Keywords: anxiety, personality, personal anxiety, property, property, condition, sustainable education, coping, strategy, coping behavior, limited opportunities, maladaptation.

Введение. Процесс переживания человеком ограничения своих физических возможностей имеет сложную структуру, на которую оказывает влияние множество факторов. В первую очередь эти ограничения вызывают изменение социальной ситуации

развития личности, приводят к смене роли, к изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с человеком, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни, и, наконец – его «образа Я» [1]. Происходящая при этом личностная деформация приводит к кардинальным изменениям в личностной структуре. И в связи с этим, в данном контексте впору говорить не просто о восстановлении ранее имевшейся структуры, с поправкой на изменившиеся условия жизнедеятельности, а о формировании новой. В подавляющем большинстве случаев человеком, оказавшимся в такой ситуации, для снижения болезненности этих переживаний используются неконструктивные психологические защиты (отрицание, вытеснение, диссоциация, примитивная изоляция, регрессия и т.д.). Возникающие перемены, приобретают непосредственную связь с наступлением инвалидности, появляется стремительное снижение функции удовлетворения необходимых потребностей, а также приобретение социальной, профессиональной и личностной самореализации индивида. В результате своё место приобретает состояние фрустрации, т.е. ситуативная ответная реакция на дисфункцию получить необходимое, затем проявляет себя индивидуальное реагирование к стратегиям неконструктивного характера, которые ставят преграду на пути к преодолению трудной ситуации [2].

Проблему копинг-стратегий исследовали множество зарубежных (Д. Амирхан, Н. Селье, Дж. Роттер, Р. Лазарус, Р. Плутчик, С. Фолкман) и отечественных авторов (Н.М. Никольская, Р.М. Грановская, С.В. Фролова, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский). В результате теоретических и экспериментальных исследований было выявлено, что для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии) на основе имеющихся у него психологических резервов и личностного опыта в роле которых выступают личностные ресурсы или копинг-ресурсы. По этой причине, так называемое стресс-преодолевающее поведение необходимо рассматривать как результат взаимодействия копинг-ресурсов и копинг-стратегии. Отсюда следует определить, что копинг-стратегии – это способы управления стрессирующим фактором, возникающие как ответ личности на воспринимаемую угрозу. Копинг-ресурсы – относительно стабильные характеристики людей и стресса, способствующие развитию способов совладания с ним [3].

В настоящее время поведенческие копинг-стратегии подразделяются на активные и пассивные, адаптивные и неадаптивные. К активным стратегиям относят стратегию «разрешение проблем», как базисную копинг-стратегию, включающую все варианты поведения человека, направленные на разрешение проблемной или стрессовой ситуации и стратегию «поиск социальной поддержки», включающую поведение, направленное на получение социальной поддержки от среды. К пассивному копинг-поведению относятся варианты поведения, включающего базисную копинг-стратегию «избегание», хотя некоторые формы избегания могут носить и активный характер. Большой интерес вызывают также возрастные и половые различия копинг-поведения. В использовании копинг-стратегий существует определенная возрастная динамика. С увеличением возраста повышается вероятность использования активных проблемосовладающих поведенческих стратегий. Таким образом, копинг-поведение людей с ограниченными возможностями здоровья остаётся интересной для изучения в психологической науке [4; 5].

Материал и методы. Материалом настоящего исследования послужили теоретический анализ педагогической и психологической литературы, диагностические методы (методики: шкала личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера Ю.Л. Ханина, индикатор копинг стратегий (Д. Амирхан), описательно аналитический, методы количественной и качественной обработки эмпирических данных,). В нём принимали участие молодые люди в возрасте от 19 до 24 лет имеющие ограниченные возможности здоровья. Всего в исследовании приняли участие 16 респондентов. Основной характер ограниченности в возможностях здоровья отобранных испытуемых имело врождённое

заболевание с дисфункцией опорно-двигательного аппарата, речевого и слухового анализаторов, либо приобретённая травма шейного и спинного отделов.

Результаты и их обсуждение. Эмпирический этап мы начали с диагностики испытуемых с помощью методики Спилбергера (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты диагностики личностной тревожности людей с ОВЗ

Уровень тревожности	Процентное соотношение испытуемых
Низкий	12%
Средний с тенденцией к низкому	19%
Средний с тенденцией к высокому	12%
Высокий	38%
Очень высокий	19%

Исходя из анализа полученных данных диагностики по методике выявления уровня тревожности Спилбергера были получены следующие результаты: 38% испытуемых с ограниченными возможностями здоровья испытывают высокий уровень личностной тревожности.

Затем нами была проведена диагностика изучения стратегий совладающего поведения с помощью методики Амирхана.

Исходя из анализа полученных данных по методике Амирхана можно сделать следующие выводы:

1) шкала разрешение проблем: по данной шкале преобладает средний уровень (50% испытуемых) – это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Данная стратегия характеризует способность человека определять проблему и находить альтернативные решения, эффективно справляться со стрессовыми ситуациями;

2) шкала поиск социальной поддержки: по данной шкале преобладает средний уровень (19% испытуемых) − данная стратегия предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия;

3) шкала избегание проблем: по данной шкале преобладает высокий уровень (69 %) испытуемых – стратегия избегания одна из ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Она направлена на преодоление или снижение дистресса человеком, который находится на более низком уровне развития.

По результатам диагностики совладающего поведения данной методики, мы наблюдаем тот факт, что выбор ведущих стратегий людьми с ограниченными возможностями здоровья остановился в пользу неадаптивного поведения, направленного на психологическое приспособление к неразрешимому или неразрешённому конфликту, а также к эмоциональным проблемам, возникающим в ходе разрешения конфликта.

По нашему мнению, такие результаты, в первую очередь объясняются тем, что у представителей данной группы людей переживание болезни и инвалидности, накладывая особый отпечаток на всю личность больного в целом, происходит длительный и тяжёлый процесс адаптированности в целом обществе, в статусе «ограниченного человека», что в конечном итоге приводит к постепенному изменению эмоционально-волевой сферы, мыслительных процессов, к серьезной переоценке жизненных установок, социальных ценностей и становится источником для формирования дезадаптивного поведения в целом.

Вынужденная частичная социальная изоляция инвалида от общества становится источником формирования, так называемого социального аутизма, который проявляет-

ся в виде стереотипного стиля жизнедеятельности и соответствующих психологических нарушений и личностных изменений, постепенно происходит качественная и количественная перестройка «внутренней позиции» человека, содержание и динамика которой отражают основные смысловые изменения в структуре личности. Отсюда мы видим, что чаще всего, при выборе стратегий совладающего поведения в сложных жизненных условиях, человек со статусом ограниченного человека в своих физических возможностях отдаёт привилегию пассивному поведению в виде неадаптивных копинг-стратегий, которые в свою очередь зачастую и характеризует приспособительные, пассивные ответные реакции на сложившиеся трудности в окружающей действительности.

Заключение. Таким образом, по результатам исследования получены данные с помощью которых можно резюмировать: наличие высокого уровня тревожности среди людей с врождёнными или приобретёнными ограничениями физического здоровья в сложившихся сложных условиях жизни, чаще всего делают свой выбор в пользу неадаптивных копинг стратегий совладающего поведения. Данное обстоятельство подкрепляется устойчивым мнением, что при выборе копинг-стратегий человеку необходимо учитывать свои субъективные ощущения, осознавать цели своего поведения, принимать во внимание все особенности ситуации, если же всё выше перечисленное носит затруднительный характер, то для совладающего поведения человек с ОВЗ будет использовать соответствующие копинг стратегии. Из выше сказанного следует, что в настоящее время исследование проблемы совладающего поведения у людей с ОВЗ остаётся актуальным и подлежит дальнейшему более углубленному его изучению.

Список использованной литературы:

1. Богомаз, С.Л. Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения / С.Л. Богомаз // Весн. ВДУ імя П.М. Машерова. – 2005. – № 2(36). – С. 197–202.

2. Набиуллина, Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладения со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): учеб. пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань: изд-во ИП Тухтаров В.Н., 2003 – 98 с.

3. Lasarus, R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping / R. Lazarus // Journal of Personality. – 2006. Vol. 74, № 1. – P. 9–43.

4. Богомаз, С.Л. Влияние тревожности на стратегии поведения личности с ограниченными возможностями здоровья / С.Л. Богомаз, О.Е. Оленина // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход: сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – С. 85–91.

5. Богомаз, С.Л. Тревожность как стратегия поведения личности с ограниченными возможностями здоровья / С.Л. Богомаз, О.Е. Оленина // Право. Экономика. Психология: научно-практический журнал. – 2020. – № 3. – С. 78–81.

Болваненко А.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
mr.arturchi@gmail.com

УДК 159.9

СФОРМИРОВАННОСТЬ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема формирования мышления детей на этапе дошкольного возраста, когда возникают новые типы мышления, которые должны составить основу новых знаний, умственного развития и готовности к обучению в школе. Приводятся

дефиниции «мышление» и «наглядно-образное мышление» с позиции теории и практики исследований. Поднимается вопрос о содержательных характеристиках, критериях становления наглядно-образного мышления у детей на начало дошкольного возраста. Представлен опыт исследовательской деятельности в данном ракурсе на базе дошкольного образовательного учреждения. Обозначен алгоритм проведения диагностических методик с детьми дошкольного возраста. Изложены результаты экспериментального исследования заявленной проблемы на выборке дошкольников 6-летнего возраста, указаны их особенности.

Ключевые слова: мышление, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление, дошкольники.

THE FORMATION OF VISUAL AND IMAGINATIVE THINKING IN CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE

The article deals with the problem of forming the thinking of children at the stage of preschool age, when new types of thinking arise, which should form the basis of new knowledge, mental development and readiness to learn at school. The definitions of "thinking" and "visual-imaginative thinking" are given from the standpoint of the theory and practice of research. The question is raised about the content characteristics, criteria for the formation of visual and imaginative thinking in children at the beginning of preschool age. The article presents the experience of research activities in this perspective on the basis of a preschool educational institution. The algorithm of conducting diagnostic methods with preschool children is indicated. The results of an experimental study of the stated problem on a sample of preschoolers of 6 years of age are presented, their features are indicated.

Keywords: thinking, visual-effective thinking, visual-imaginative thinking, verbal-logical thinking, preschoolers.

Введение. Мышление – познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [1]. Основу развития мышления составляет формирование и совершенствование мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, абстракции, обобщения и классификации) с последующим переходом к образованию понятий. Понятия, суждения и умозаключения являются основными формами, с которыми совершаются мыслительные операции при отвлеченном мышлении.

Особый вклад в развитие мыслительной деятельности детей внес Ж. Пиаже и его теория интеллектуального развития детей, характеризующая интеллект в качестве одного из способов адаптации к окружающей среде. Ж. Пиаже отмечал следующие механизмы, которые помогают ребенку переходить из одной стадии развития в другую: ассимиляция, аккомодация, равновесие. В своей теории Ж. Пиаже выделял четыре стадии интеллектуального развития. Первая, является сенсомоторная стадия – ребенок познаёт мир посредством органов чувств, а также орудуя предметами (от рождения до двух лет). Вторая стадия – дооперативная, характеризуется сформированной речью, представлениями, интериоризацией действия в мысль (продолжительность стадий около 7 лет). Стадия конкретных операций, когда ребенок выполняет гибкие и обратимые операции, совершаемые в соответствие с логическими правилами (с 7 до 12 лет). Стадия формальных операций начинается с 12 лет, для нее характерно оперирование логическими отношениями, относительными понятиями, абстракцией и обобщениями [2].

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики развития мышления содержится в трудах отечественных ученых: Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.Н. Поддьякова и др. Так, в основе теории формирования и развития интеллектуальных операций, предложенной П.Я. Гальпериным было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. В своих работах П.Я. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние. Ученый считал,

что развитие мышления на разных этапах непосредственно связано с предметной деятельностью, с манипулированием предметами. Однако, перевод внешних действий во внутренние с переходом их в определенные мыслительные операции происходит не сразу, а поэтапно [4]. Н.Н. Поддьяков, изучая процесс формирования внутреннего плана действий, характерный для мышления у детей дошкольного возраста, выделил шесть этапов развития от младенчества до старшего дошкольного возраста [3]. Первый этап – решение задач в налядно-действенном плане. Второй этап – включение речи при решении задач в налядно-действенном плане. Третий этап – решение задач в образном плане (манипулирование образами). Четвертый этап – задача решается по заранее составленному внутреннему плану. Пятый этап – задача решается по внутреннему плану с последующим выполнением в действии с целью подкрепить найденный в уме ответ. Заключительный этап – решение задачи осуществляется только во внутреннем плане с выдачей словесного решения без последующего обращения к практическому действованию. Н.Н. Поддьяков пришел к выводу, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными.

В психологии выделяют три основных вида мышления, которые появляются последовательно в процессе онтогенеза: наглядно-действенное; наглядно-образное; словесно-логическое. Наглядно-действенное мышление – это самая ранняя форма мышления, возникающая в тесной связи с практической деятельностью ребенка и направленная на ее обслуживание. В онтогенезе этот вид мышления преобладает у ребенка до 3 лет. Наглядно-действенное мышление возникает, когда человек встречается с новыми условиями и новыми способами решения практической задачи. С ними ребенок сталкивается на протяжении детства в бытовой и игровой ситуации, которые проявляются в сюжетно-ролевой и дидактической игре, где ребенок действует с предметами и их конкретно-вещественными заместителями. Особенностью данного вида мышления является то, что способом преобразования служит практическое действие, осуществляемое методом проб. Он основан на отбрасывании неверных вариантов действия и фиксации верных вариантов, таким образом, выполняет роль мыслительной операции. В процессе наглядно-действенного мышления формируется более сложная форма – наглядно-образное мышление. Оно появляется у ребенка в 2–3 года и составляет доминанту его поведения до 6–7 лет, а также характеризуется тем, что решение определенных задач может быть осуществлено ребенком в плане представлений, без участия практических действий. Основной единицей данного вида мышления является образ. Образ у ребенка характеризуется синкретичностью, обилием частных связей, случайностью в выборе признаков, большой долей субъективизма с преобладанием эмоциональных компонентов. Р.С. Немов определяет наглядно-образное мышление как способ решения задач, включающий наблюдения за ситуацией и оперирование образами составляющих ее предметов без практических действий с ними. По мнению П.Я. Гальперина, наглядно-образное мышление не только является предпосылкой понятийного мышления, но и выполняет специфические функции, которые не могут быть осуществлены другими формами мышления. Другая особенность наглядно-образного мышления состоит в возможности отображения в чувственной форме движения, взаимодействия сразу нескольких предметов. Таким образом, наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления объединяют в группу допонятийного мышления. Оперирование понятиями здесь носит случайный неосознанный характер, а основу составляет непосредственное и конкретное отражение действительности. Основная линия развития наглядно-образного мышления заключается в формировании умений оперировать образами предметов или их частей. В качестве основы такого оперирования выступает умение детей произвольно актуализировать эти образы. Такие умения возникают у детей в ходе усвоения двух тесно взаимосвязанных систем действий. Вначале формируется система

анализирующих действий, в процессе которых ребенка обучают последовательно выделять основные, а затем производные части предмета, то есть обучают идти от общего к частному. Затем в продуктивной деятельности формируется система воспроизводящих действий, в процессе которых ребенка обучают воссоздавать вначале основные части предметов, а затем производные. Следующим видом мышления является словесно-логическое мышление, характеризующееся использованием понятий и логических конструкций, которое формируется в школьном возрасте на базе становления наглядно-образного мышления в дошкольный период.

Материал и методы. Основными методами исследования являются анализ научной психолого-педагогической литературы, посвящённый проблеме формирования мышления в дошкольном возрасте, связанный с развитием познавательных процессов и общими изменениями деятельности ребёнка, а также диагностические методики, направленные на изучение сформированности наглядно-образного мышления дошкольников. В качестве основных критериев сформированности наглядно-образного мышления нами были определены: уровень наглядно-образного мышления, с помощью теста «Кубики» (в адаптации Н.Я. Кушнир); уровень сформированности понятий посредством операции классификации, с помощью методики «Классификация» (в адаптации Н.Я. Кушнир); уровень сформированности понятий, с помощью методики «Третий подходящий» (в адаптации Н.Я. Кушнир). Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад № 34 г. Витебска», в котором приняли участие 24 ребенка в возрасте 6 лет.

Результаты и их обсуждение. Дошкольники были обследованы на предмет определения уровня сформированности наглядно-образного мышления с помощью теста «Кубики» в (адаптации Н.Я. Кушнир). Ребенку предлагают рассмотреть кубики; один расположен вверху, ниже находятся три. Необходимо внимательно рассмотреть нижние кубики, сравнить их с верхним, найти тот, который похож на верхний (для диагностики предложено 6 субтестов). Анализируя результаты, полученные после диагностики дошкольников, были выделены следующие уровни сформированности наглядно-образного мышления: низкий уровень выявлен у 21% испытуемых (5 человек); средний уровень характерен 58% испытуемых (14 человек); высокий уровень выявлен у 21% испытуемых (5 человек). Данные характеризующие уровень сформированности наглядно-образного мышления, представлены в таблице 1. Далее дошкольники были обследованы по методике «Классификация» (в адаптации Н.Я. Кушнир), которая также ориентирована на раскрытие особенностей наглядно-образного мышления и выявление уровня сформированности понятий посредством операции классификации. Ребенку последовательно предъявляются карточки с изображением 4 предметов, где три из них между собой сходны и их можно назвать одним названием, а четвертый к ним не подходит. Предлагается найти «лишний» предмет, а затем обосновывать принцип выделения. Обработка и систематизация эмпирического материала позволила представить данные в процентном выражении к числу выборки: 29% испытуемых дошкольников (7 человек) по исследуемым нами параметрам соответствуют низкому уровню; 54% испытуемых (13 человек) отнесены к среднему уровню; 17% испытуемых дошкольников (4 человека) обозначили по качеству выполняемой методики высокий уровень. Данные характеризующие уровень сформированности понятий посредством операции классификации, представлены в таблице 1. Следующим этапом исследования было определение уровня сформированности понятий. Для этого мы воспользовались методикой «Третий подходящий» (в адаптации Н.Я. Кушнир). Ребенку последовательно показывают 5 наборов картинок. Кладут перед ним две картинки из каждого набора и предлагают подобрать к ним еще одну подходящую. После выполнения каждого задания ребенок должен обосновать свой выбор. Анализируя результаты, полученные после проведения методики можно сказать, что низкий уровень сформированности понятий выявлен у 29% испытуемых (7 человек). Средний уровень сформированности понятий характерен 50% испытуемых (12 человек). Высокий уровень сформированности понятий выявлен у

21% испытуемых (5 человек). Данные характеризующие уровень сформированности понятий, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели основных критериев сформированности наглядно-образного мышления дошкольников

Уровень (кол-во чел./ %) / Показатель	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Сформированность наглядно-образного мышления (тест «Кубики»)	5 / 21%	14 / 58%	5 / 21%
Сформированность понятий посредством операции классификации («Классификация»)	7 / 29%	13 / 54%	4 / 17%
Сформированность понятий («Третий подходящий»)	7/ 29%	12 / 50%	5 / 21%

Итак, в ходе диагностики основных критериев сформированности наглядно-образного мышления дошкольников низкий уровень представлен у 26 % дошкольников (6 человек) от общего числа выборки (данные представлены в таблице 2) . Дети проявляли незначительный интерес к заданиям, с трудом включались в совместную деятельность со взрослым при решении познавательных задач. У них отмечались трудности анализа, сравнения, построения умозаключений. В ответах этих дошкольников практически не присутствовали рассуждения. Выполняя задание на классификацию, они не могли полностью самостоятельно составить даже одну группу и составляли группы с помощью взрослого. Взрослый задавал наводящие вопросы, с помощью которых ребенок ориентировался в существенных и несущественных признаках. Обобщающие слова дети смогли назвать к 1-2 группам, допускали много ошибок при подборе картинок. Средний уровень характеризует 54 % дошкольников (13 человек) от общего числа выборки (данные представлены в таблице 2). Дошкольники были заинтересованы процессом выполнения познавательных задач и активно включались в совместные действия со взрослым. Дети допускали отдельные ошибки в процессе анализа и синтеза при выделении существенных свойств, что влияет на правильность сравнения объектов по определенным признакам, не всегда соблюдалась последовательность операций классификации и сравнения при выполнении заданий. Высокий уровень преобладает у 20 % испытуемых (5 человек) от общего числа выборки (данные представлены в таблице 2). Дети самостоятельно и правильно выделяли существенные признаки предметов в ходе анализа, умели сравнивать их и обобщать, правильно классифицировали предметы по существенным признакам, устанавливали логические связи. Эти дошкольники достигают хорошего уровня познавательного развития и имеют сформированные предпосылки к учебной деятельности.

Таблица 2 – Показатели общего уровня основных критериев сформированности наглядно-образного мышления и мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, классификации и сравнения у дошкольников

Сформированность наглядно-образного мышления	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Респонденты (количество человек / в процентах от общего количества)	6 / 26%	13 / 54%	5 / 20%

Таким образом, изучив общий уровень основных критериев сформированности наглядно-образного мышления и мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, классификации и сравнения у старших дошкольников, мы пришли к выводу о том, что уровень сформированности данных мыслительных операций является неоднородным. У большинства исследуемых детей (74%), в достаточной степени сформирован уровень

наглядно-образного мышления для дальнейшего интеллектуального развития и готовности к обучению в школе. Это указывает на сформированность у детей представлений об окружающем мире, умении устанавливать логические связи, анализировать содержание увиденного, формулировать умозаключения. У 26 % дошкольников отмечается недостаточная сформированность данных мыслительных операций, которые проявляются в том, что дети не всегда могут выделить правильно существенные признаки того или иного объекта, соотнести эти признаки с признаками других объектов и объединить их в одну группу на этом основании, назвав обобщающее слово. Недостаточное развитие данных мыслительных операций может оказывать негативное влияние на уровень развития словесно-логического мышления в целом, что приводит к серьезным проблемам в образовании и воспитании дошкольников.

Заключение. Таким образом, младший дошкольный возраст является важнейшим этапом развития наглядно-образного мышления, в ходе которого закладываются основы осуществления логических операций анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения и абстракции, являющихся базой успешного овладения учебной программой общеобразовательной школы. Огромное значение для всестороннего развития личности ребенка имеет формирование и становление всех видов мышления, этот процесс должен носить целенаправленный и систематический характер, что обеспечивается только в условиях образования и воспитания. Несформированность мыслительной деятельности может оказаться невосполнимой в более позднем возрасте, так как достижения каждого периода развития мышления не исчезают и не заменяются более поздними этапами, а играют свою роль на протяжении всей последующей жизни.

Список использованной литературы:

1. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. / Л.Ф. Обухова. – М.: Пед. общество России, 2004. – 442 с.

2. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта генезис числа у ребенка, логика и психология / Ж. Пиаже. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 528 с.

3. Поддьяков, Н.Н. Некоторые общие вопросы развития мышления дошкольников // Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М.: Педагогика, 2015. – С. 5–28.

4. Психология детства: учебник / под ред. чл.-кор. РАО А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 368 с.

Бусел-Кучинская Е.Н.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
buselekaterina@mail.ru
Ушакова Р.Д.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент

УДК 364.78+123.1

КОРРЕКЦИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА У ГРАЖДАН ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируется проблема одиночества у граждан пожилого возраста. Описаны результаты исследования, проведенного с целью определения уровня одиночества лиц пожилого возраста. Предложены рекомендации по коррекции чувства одиночества пожилых граждан посредством организации их досуга.

Ключевые слова: пожилые люди, чувство одиночества, коррекция, культурно-досуговая деятельность.

CORRECTION OF FEELING OF LONELINESS IN ELDERLY CITIZENS WITH CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES

The article analyzes the problem of loneliness among elderly citizens. The article describes the results of a study conducted to determine the level of loneliness in elderly people. Recommendations for correcting the feeling of loneliness among senior citizens through the organization of their leisure are offered.

Keywords: Elderly people, feeling of loneliness, correction, cultural and leisure activities.

Введение. У людей каждого возраста есть свои психологические особенности, что необходимо учитывать при взаимодействии с ними. Старение, определенно, нелегкий период в жизни каждого человека. Оно сопровождается не только физиологическим угасанием всех функций организма, но и, нередко, социальной изоляцией индивида. В жизни пожилых людей становится меньше новых впечатлений и ярких событий, человек начинает чувствовать себя никому не нужным. Бесспорно, в пожилом возрасте меняются отношение к миру и характер. Люди становятся более уязвимы к внешним воздействиям, что может привести к нарушению сна, ухудшению эмоционального состояния и т.п. Самочувствие пожилых людей во многом зависит от ситуации в семье, близком кругу: от того, как близкие и родственники относятся к людям данной возрастной группы. К сожалению, отсутствие семьи и близких родственников все чаще становится настоящей трагедией в жизни пожилого человека. Проблема одиночества усугубляет другие психологические проблемы, характерные для данного возраста. Именно поэтому специалистам социальных служб необходимо уделять должное внимание оказанию помощи в решении проблем одиночества пожилых граждан.

Материал и методы. С *целью* определения уровня одиночества среди граждан пожилого возраста нами было проведено исследование по методике субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Исследование проводилось на базе ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения железнодорожного района г. Витебска». В опросе приняли участие 36 пожилых граждан, преимущественно женского пола.

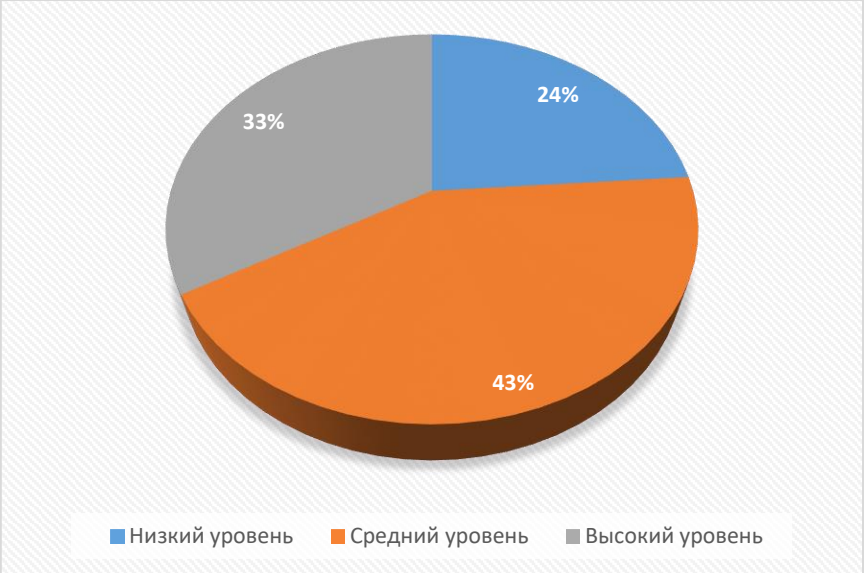
Результаты и их обсуждение. Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона предназначена для определения того, насколько сильно человек ощущает себя одиноким. Респондентам предлагается рассмотреть и оценить с точки зрения частоты предложенные утверждения. Для этого даны четыре варианта ответа: «часто», «иногда», «редко», «никогда».

Проанализировав результаты исследования в целом, мы сделали следующий общий вывод: у 24% опрошенных низкий уровень одиночества, у 43% – средний уровень одиночества, а 33% опрошенных ощущают себя абсолютно одинокими (Рисунок 1).

Для того, чтобы получить более подробную информацию, нами были детально рассмотрены ответы на отдельные утверждения. Изучив ответы на утверждение «Мне не с кем поговорить», мы можем сказать, насколько проблема общения актуальна среди граждан данной возрастной категории. Среди опрошенных никогда с этой проблемой не сталкивались 31%, редко сталкиваются – 19%, иногда – 39%, часто – 11% респондентов. Следовательно, данная проблема остаётся актуальной для возрастной категории граждан и на это нужно обращать внимание специалистам по социальной работе.

Очень важно, чтобы у каждого человека был близкий, к которому можно обратиться за помощью и советом. Именно об этом говорится в утверждении: «Нет никого, к кому бы я мог обратиться». Никогда не сталкивались с этой проблемой 36% опрошенных, 33% – сталкиваются с ней редко, у 25% – иногда появляются такие мысли, а 6% респондентов часто задумываются об этом. Можно сказать, что у большинства пожилых, принявших участие в исследовании, есть близкие, готовые прийти на помощь.

Однако практически каждый третий респондент изредка сталкивается с данной про-



блемой, следовательно, она требует разрешения.

Рисунок 1 – **Общий уровень одиночества пожилых граждан**

Важным моментом в жизни пожилых граждан является умение заводить новых друзей, способность находить новые знакомства. Поэтому стоит детально рассмотреть ответы на утверждение «Мне трудно заводить друзей». На этот пункт опросника 8% респондентов ответили «часто», 25% респондентов признали, что иногда у них возникают трудности при знакомстве, 17% редко сталкиваются с такой проблемой, 50% опрошенных никогда не сталкиваются со сложностями при знакомстве. Как видим, данная проблема мало актуальна для пожилых граждан. Возможно, это объясняется тем, что респондентами были посетители отделения дневного пребывания для граждан пожилого возраста (ОДПП). В ОДПП люди приходят по собственному желанию не только за досуговыми занятиями, но и за новыми знакомствами. Однако можно наблюдать незначительный процент людей, испытывающих трудности при знакомстве и общении, что может быть связано с рядом причин, каждую из которых следует рассматривать индивидуально.

Специалистам по социальной работе важно знать, как часто пожилые люди испытывают чувство одиночества. С утверждением «Я чувствую себя совершенно одиноким» согласились 3% опрошенных. 44% респондентов никогда не чувствуют себя одинокими, редко с этим чувством сталкиваются 28% опрошенных, иногда испытывают это чувство 25% (Рисунок 2).

Заметим, что ответы на данный вопрос не вполне коррелируют с общими результатами теста на одиночество. С одной стороны, мало кто из опрошенных чувствует себя совершенно одиноким (3%), то есть 97% респондентов таковые чувства не осознают или редко испытывают. С другой стороны, как мы уже выявили, только 24% опрошенных имеют низкий уровень одиночества, у большинства респондентов он средний и высокий (Рисунок 1). Можно предположить, что существует проблема принятия чувства одиночества или же страх открыто говорить об этом, на что также стоит обратить внимание в работе с пожилыми гражданами с целью оказания им своевременной психологической помощи.

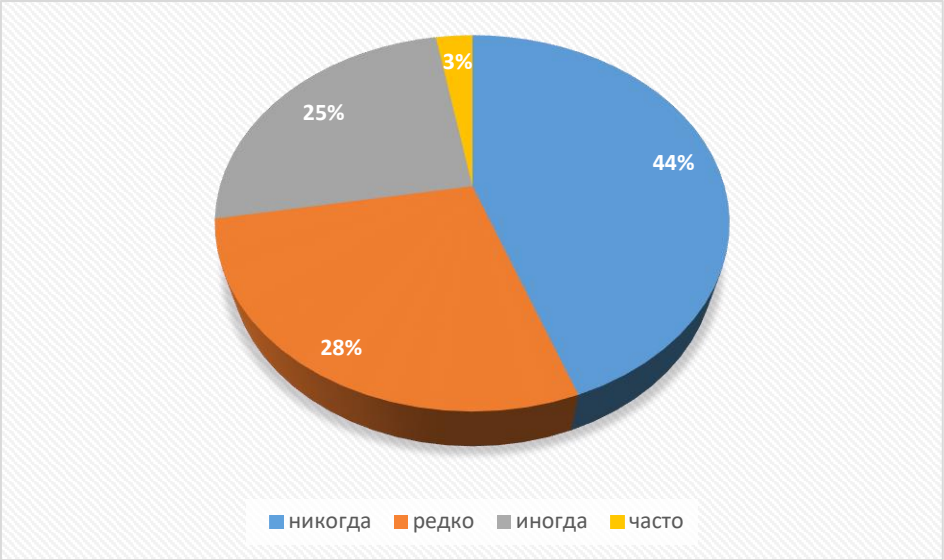


Рисунок 2 – **Я чувствую себя совершенно одиноким**

Иными словами, проблема одиночества среди пожилых граждан была и остается достаточно актуальной. Однако опрошенные посетители ОДПП готовы включиться в активную досуговую деятельность, что способствует решению данной проблемы. Нами были разработаны рекомендации по коррекции чувства одиночества у пожилых людей посредством досуговой деятельности. Рекомендации направлены на организацию групповых занятий и взаимодействия участников между собой, что призвано помочь компенсировать недостаток общения. Основываясь на результатах исследования, мы сформулировали следующие задачи:

Задача 1. Получение знаний о способах решения проблемы одиночества. В рамках этой задачи предложено провести интерактивную лекцию на тему «Понятие одиночества. Способы решения проблемы одиночества».

Задача 2. Коррекция отношения к чувству одиночества пожилых граждан и формирование умений преодолевать чувство одиночества. Для решения данной задачи предложено провести занятия с элементами тренинга «Я понимаю одиночество» и «Учусь преодолевать одиночество».

Задача 3. Организация досуга. В рамках этой задачи мы предлагаем провести спортивное мероприятие «В здоровом теле» и конкурс рукоделия «Твори».

Заключение. Проведенное нами исследование показало, что для большинства лиц пожилого возраста проблема одиночества является довольно актуальной. Вместе с тем, пожилые граждане не всегда осознают данную проблему либо избегают в открытую о ней говорить. Нами разработан перечень рекомендаций, направленный на коррекцию чувства одиночества у пожилых граждан посредством организации их досуговой деятельности. Предложенный нами комплекс мероприятий (интерактивная лекция, групповые занятия с элементами тренинга, конкурсы) призван помочь пожилым гражданам в адаптации к новому жизненному этапу, улучшении своего психологического самочувствия и, в конечном итоге, повысить уровень удовлетворенности качеством жизни.

Список использованной литературы:

1. Григорьев, С.И. Теория и методология социальной работы / С.И. Григорьев, Л.Г. Гусляков, В.А. Ельчанинов. – М.: Наука, 2004. – 156 с.

2. Кузьмичева, Л.Н. Культурная специфика, социальная адаптация и реабилитация пожилых людей в России: Автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Л.Н. Кузьмичева. –М.: Каз. госуд. ун-т. – 2003. – 39 с.

Бусел-Кучинская Е.Н.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
buselekaterina@mail.ru
Хилько И.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент

УДК 37.034+159.9

РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ БУЛЛИНГА В ПОДРОСТКОВЫХ ГРУППАХ

Анализируются результаты опроса по исследованию ситуации буллинга в подростковых группах в условиях детского оздоровительного лагеря. Своевременное выявление лиц, подверженных буллингу и выступающих в роли агрессоров, поможет оперативно организовать психологическую помощь, а также предотвратить травлю среди подростков.

Ключевые слова: буллинг, кибербуллинг, профилактика буллинга, школьный буллинг.

PREVALENCE OF BULLING IN TEENAGERS

The results of a survey on the study of the situation of bullying in adolescent groups in the conditions of a children's health camp are analyzed. Timely identification of persons subject to bullying and acting as aggressors will help to promptly organize psychological assistance, as well as prevent bullying among students.

Keywords: bullying, cyberbullying, bullying prevention, school bullying.

Введение. В последнее время возрастает проблема проявления агрессивности в поведении и общении учащихся. По данным разных источников, жертвами школьного буллинга, или травли, становятся от 20 до 30% подростков. Благоприятный психолого-педагогический климат в ученическом коллективе является важнейшим условием полноценного развития личности ребенка. В противном случае задатки и возможности формирующейся личности не будут в достаточной мере проявлены. Следовательно, буллинг как негативное явление в подростковых коллективах необходимо изучать с целью его выявления, предотвращения и оказания оперативной помощи жертвам буллинга. В настоящее время проблемы буллинга изучаются в трудах представителей психологической, педагогической и социологической наук (А.А. Бочавер, К.Д. Хломов, Е.Н. Волкова, А.А. Симхович, О.С. Черкасенко и др.) [1; 2; 3].

Буллинг (травля) – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [1]. Разновидностью буллинга является кибербуллинг. Кибербуллинг – это недружественное (враждебное) поведение людей, отдельных групп, проявленные посредством информационных и коммуникативных технологий. Основное желание нападающего заключается в ухудшении морального и психологического состояния жертвы. В целом, действия агрессора по отношению к жертве всегда носят негативный характер, нанося последней психологическую травму, приводящую к снижению самооценки и проявлениям психологического дискомфорта, что может приводить к депрессиям и даже суицидам [2].

Детерминанты возникновения подростковой агрессии и буллинга неоднозначны и многоаспектны. В качестве возможной причины буллинга можно рассмотреть стремление агрессора подавить и преодолеть собственное чувство неполноценности, то есть утвердиться в своих глазах за счет унижения кого-то более слабого. С другой стороны, запугивание, физический или психологический террор направлены на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить себе. Иными словами, потребность

во власти и доминировании могут выступать ключевыми причинами буллинга. Наконец, в каждом человеке агрессивность заложена как защитный механизм, однако ее проявления будут зависеть от социальной среды, где развивается конкретная личность. Таким образом, сложно наверняка определить точные причины появления агрессивного поведения у подростка, а также сущность травли как социального явления среди сверстников. Задача специалистов современных социально-педагогических и психологических служб (СППС) – своевременное выявление подростков, подверженных буллингу, и разработка профилактических мер по предотвращению травли и агрессивного поведения в детских (подростковых) коллективах.

Материал и методы. С целью выявления подростков, подверженных буллингу, нами проведено соответствующее исследование на базе одного из оздоровительных лагерей Витебской области. Общее количество респондентов составило 50 человек в возрасте от 14 до 16 лет. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: анкетирование, количественный и качественный анализ полученных данных.

В настоящее время решению проблемы буллинга отводится важное место в деятельности специалистов СППС учреждения образования. Формирование понимания у обучающихся всей серьезности буллинга как явления и ответственности за свое поведение, получение информации по поводу осведомленности подростков в данной области, их способностях противостоять травли – составная часть профилактической и коррекционной работы службы [3]. Важно понимать, что детский (подростковый) коллектив является своеобразным отражением новой социальной реальности и подвержен тем же негативным влияниям, которые проявляются в современном социуме в эпоху глобальной информатизации. На сегодняшний день актуально теоретическое обоснование проблемы буллинга в целом, а также накопление знаний по работе с теми обучающимися, которые подверглись агрессивному воздействию со стороны сверстников, а также разработка методов и программ диагностирования и профилактики травли.

Ниже приведен анализ результатов проведенного нами исследования. Заметим, что исследование было проведено на основе анкетного листа, включавшего три блока вопросов. Первый блок был вводным. Первоначально задавался вопрос: «Знаете ли Вы, что такое буллинг?». 28 респондентов (56%) отметили, что они хорошо осведомлены о данном явлении, 17 респондентов (34%) указали, что слышали о таком, но имеют поверхностное представление, 5 респондентов (10%)– впервые об этом узнали (Рисунок 1).

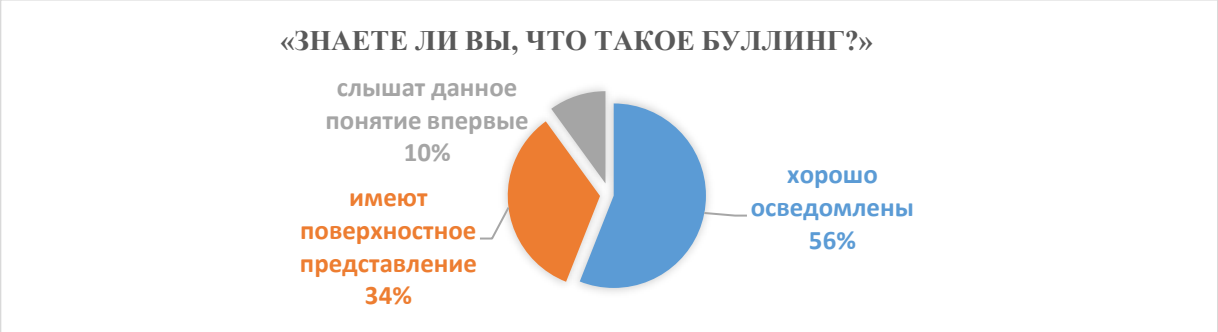


Рисунок 1 – **Знаете ли Вы, что такое буллинг?**

Отвечая на второй вопрос: «Как Вы считаете, травля и непопулярность – это одно и тоже?», – 31 респондентов (62%) подтверждают наличие непосредственной взаимосвязи между этими явлениями, 14 респондентов (28%) считают, что данные явления не имеют связи, 5 респондентов (10%) затруднились с ответом.

Следующий блок вопросов был посвящен различным аспектам кибербуллинга. На вопрос: «Как часто Вы входите в сеть Интернет?», – 10 респондентов (20%) признались, что находятся в Интернете более 7 часов в сутки, 33 респондентов (66%) утверждают, что уделяют от 3 до 6 часов своего времени на посещение Интернета и лишь 7 опрошенных (14%) уделяют Интернету не более 3 часов в день. Проанализировав ответы, можно сделать вывод, что значительная часть респондентов отдает большое количество времени нахождению в Интернете. С другой стороны, ответы подростков заставляют задуматься и принять во внимание отсутствие у них мотивации и интересов заниматься иными занятиями. Ответы на вопрос: «Сталкивались ли Вы когда-нибудь с кибербуллингом?», – продемонстрировали неоднозначность ситуации: 41 респондентов (82%) сталкивались с кибербуллингом в разных формах и проявлениях, 4 респондентов (8%) утверждают, что не сталкивались с проявлениями кибербуллинга в свою сторону, 5 респондентов (10%) воздержались от ответа. Таким образом, абсолютное большинство детей (подростков) подвергались агрессивному воздействию в сети Интернет (Рисунок 2).

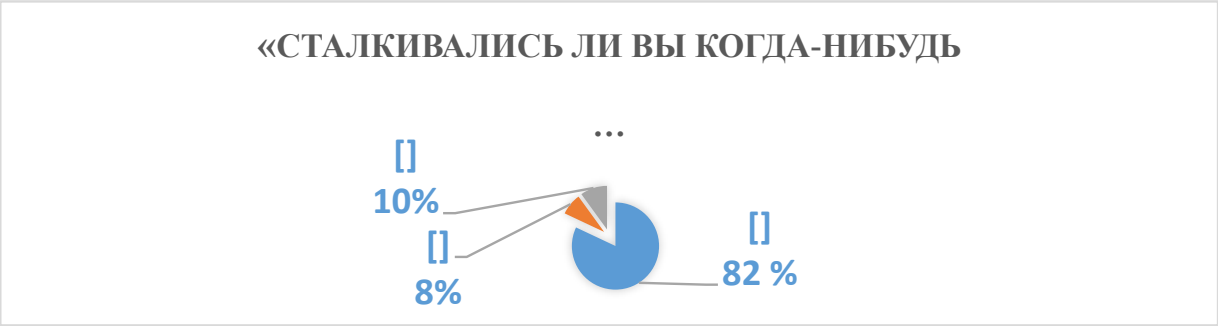


Рисунок 2 – **Сталкивались ли Вы когда-нибудь с кибербуллингом?**

На вопрос: «Считаете ли Вы проблемой общества наличие кибербуллинга?», – 23 респондентов (46%) ответили, что наличие кибербуллинга является серьезной проблемой общества, 27 респондентов (54%) полагают, что наличие кибербуллинга не является проблемой общества. При этом 38 респондентов (76%) были непосредственными свидетелями травли, буллинга, 9 респондентов (18%) утверждают, что никогда не были свидетелями подобного, 3 респондентов (6%) затрудняется в ответе.

Третий блок вопросов опросного листа освещал те или иные аспекты буллинга как социально-психологического явления. Отвечая на вопрос: «Выступали ли Вы в роли агрессора?», – опрашиваемые дали следующие ответы: 18 респондентов (36%) действительно были в роли агрессора, 26 респондентов (52%) ответили, что не были и не хотят, 6 респондентов (12%) затрудняются ответить. Абсолютное большинство респондентов (90%, или 45 опрошенных) полагают, что, столкнувшись с буллингом, а также кибербуллингом, человек испытывает сильный внутренний дискомфорт. Однако 5 респондентов (10%) считают, что это никак не влияет на внутренне самоощущение человека. Таким образом, абсолютное большинство подростков понимают серьезность данной проблемы, и, возможно, с сочувствием относятся к людям, подвергшимся травле в реальном или виртуальном пространстве.

Анализ ответов на вопрос «Кто является агрессором в большинстве случаев?» отобразил следующую картину: «педагоги и работники учреждения образования» – так считают 9 респондентов (18%), «старшие по возрасту» –16 опрошенных (32%), «ровесники» – 25 респондентов (50%). Иными словами, половина детей (подростков) подвергались агрессивному воздействию со стороны ровесников.

Заключительный вопрос звучал: «Может ли человек избежать травлю? Если да, то как?». Мнения респондентов разделились: 22 респондентов (44%) считают, что избежать травлю никак нельзя; 16 опрошенных (32%) ответили, что избежать травлю можно, если не показывать собственный страх, но и не провоцировать дальнейшие агрессивные действия; напротив, 7 респондентов (14%) отметили, что избежать травлю можно только посредством собственной агрессии в отношении противника («дать отпор»); 5 респондентов (10%) затрудняются с ответом (Рисунок 3).

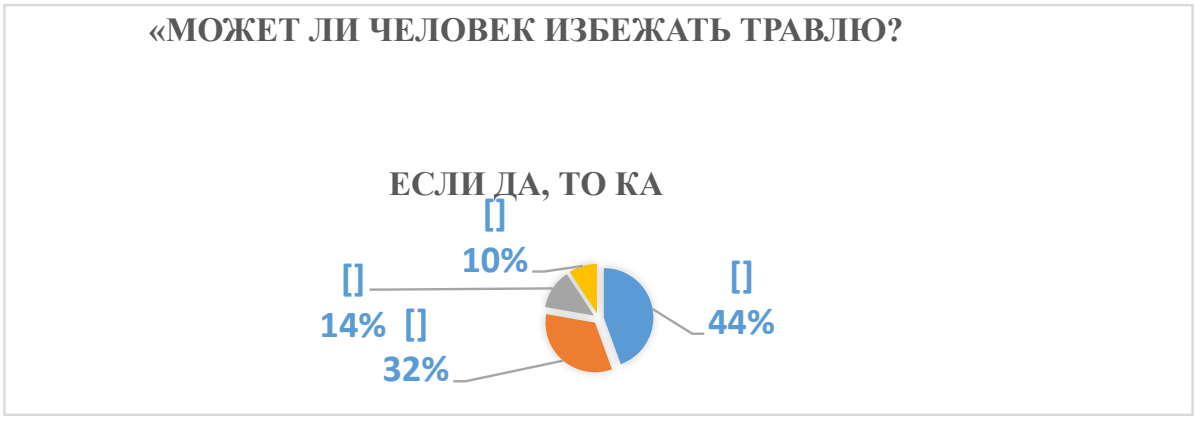


Рисунок 3 – **Может ли человек избежать травлю? Если да, то как?**

Заключение. Результаты анкетирования показали, что большинство учащихся периодически подвергаются буллингу и кибербуллингу в свой адрес. С другой стороны, осознавая серьезность проблемы буллинга и ответственность за проявления агрессивного поведения в отношении другого, респонденты не только не всегда способны противодействовать травли, но и сами могут выступать в роли агрессоров. В учреждениях образования необходимо проводить дальнейшую работу по профилактике и коррекции данного явления среди обучающихся.

Список использованной литературы:

1. Новикова, М.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования / М.А. Новикова, А.А Реан // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – С. 78–90.

2. Черкасенко, О.С. Феномен кибербуллинга в подростковом возрасте / О.С. Чернкасенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. − № 6. – С. 52–54.

3. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – № 3. – С. 149–159.

Виноградова С.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru

УДК 159.923.2-053.67:316.647.5:316.648.4

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ПРЕДИКТОР АНТИВИТАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме толерантности к неопределенности как предиктору антивитального поведения в юношеском возрасте. Данные эмпирического исследования позволили выявить достоверно значимые отрицательные связи между толерантностью к неопределён-

ности и проявлениями антивитальности, а именно: чем меньше выражена толерантность к неопределённости, тем в большей степени будут проявления антивитальности. В результате была разработана и реализована формирующая программа, направленная на повышение уровня толерантности к неопределенности.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, ситуация неопределенности, антивитальное поведение, витальность, юноши, специалисты-психологи, формирующая программа.

TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS A PREDICTOR OF ANTI-VITAL BEHAVIOR IN ADOLESCENCE

The article is devoted to the problem of tolerance to uncertainty as a predictor of anti-vital behavior in adolescence. The empirical research data revealed significantly significant negative connections between tolerance to uncertainty and manifestations of anti-vitality, namely: the less tolerance to uncertainty is expressed, the more manifestations of anti-vitality will be. As a result, a formative program aimed at increasing the level of tolerance to uncertainty was developed and implemented.

Keywords: tolerance to uncertainty, tolerance to uncertainty, uncertainty situation, anti-vital behavior, vitality, young men, psychologists, formative program.

Введение. Общественное сознание нашего общества за последние годы претерпело существенные изменения. От нивелирования индивидуальных различий произошел переход к их культивированию и стремление к получению достоверных прогнозов в деятельности и поведении. Изучение психологических предикторов антивитального поведения имеет очень важное прикладное значение, поскольку наблюдается устойчивая тенденция антивитальной и парасуисуицидальной направленности молодых людей как реакции на неблагоприятные средовые условия.

Большой уязвимостью в условиях современного общества обладают представители студенческой молодёжи. Многочисленные исследования подтверждают наличие факторов риска искажений личностного развития, нарушений психического здоровья и личностной идентичности, а также склонности к суицидальному, аддиктивному и антивитальному поведению у студентов [1, с. 113]. В течении периода обучения в вузе студенты сталкиваются с различными трудностями, которые могут способствовать социально-психологической дезадаптации: переход к самостоятельной деятельности, стресс при подготовке к экзаменам, профессиональное самоопределение, новые межличностные связи и прочее. Данные условия способствуют росту фрустрации, неуверенности в собственном будущем и тревожности [2, с. 56].

Данное исследование посвящено анализу взаимосвязи толерантность к неопределённости с различными проявлениями антивитального поведения. Проблема толерантности к неопределенности более подробно рассматривалась в зарубежной психологии в трудах Е. Френкль-Брунсвика, С. Баднера, А. Фурхама. В отечественной психологии интерес к данной проблеме лишь начинает усиливаться, что находит свое отражение в работах Е.Г. Луковицкой, М.Н. Юртаевой, Т.В. Корниловой, М.А. Чумаковой, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Их исследования раскрывают типы восприятия неопределенности разными людьми, а также влияние этого восприятия на адаптацию человека к повседневной жизни. В области наших интересов находится проблема толерантности к неопределенности как профессионально важная характеристика специалистов-психологов во взаимосвязи с показателями эмоционального интеллекта [3].

Несмотря на наличие разных подходов к пониманию феномена, под толерантностью к неопределенности чаще всего понимают способность человека принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности, противостоять несвязности и противоречивости информации, а также готовность принимать решения

в условиях неопределенности [4, с. 130]. Так, толерантность к неопределённости позволяет человеку работать со сложными задачами, оставлять их открытыми и увеличить шанс найти новый путь решения, что может напоминать почти все компоненты жизнестойкости.

Актуальность проблемы определила постановку цели эмпирического исследования – изучить взаимосвязь показателей толерантности к неопределённости у юношей с различными проявлениями антивитального поведения с последующей разработкой и реализацией формирующей программы.

Материал и методы. Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ научной литературы); психодиагностический метод (опрос по методикам НТН «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой и опросник «Антивитальность и жизнестойкость» О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева); методы качественного и количественного анализа результатов исследования; методы статистической обработки данных исследования (критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена) SPSS16.0. Выборку исследования составили студенты факультета социальной педагогики и психологии 1 и 4 курсов в количестве 90 человек.

Результаты и их обсуждение. Результаты оценки толерантности к неопределенности с помощью «Нового опросника толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой представлены на рисунке 1.

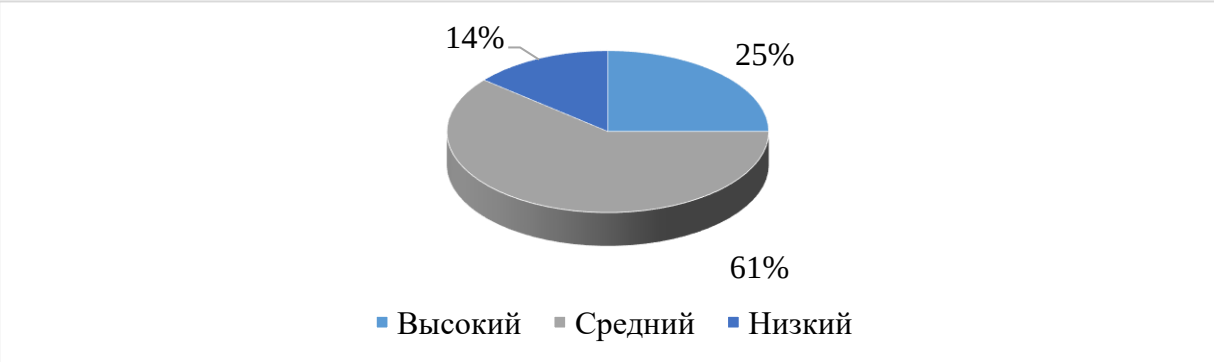


Рисунок 1 – **Общие результаты изучения толерантности к неопределенности у юношей (%)**

Таблица 1 – Общие результаты изучения проявлений антивитальности у юношей

Уровень выраженности	Подшкалы антивитальности							
	Антивитальные мысли и действия	Антивитальные переживания	Страх негативной оценки	Микросоциальный конфликт	Одиночество, недоверчивость	Вредные привычки	Тревожные руминации	Склонность к асоциальному поведению
Низкий	72%	66%	73%	84%	67%	69%	29%	17%
Средний	26%	33%	23%	16%	26%	31%	40%	52%
Высокий	2%	1%	4%	0%	7%	0%	31%	31%

Толерантная личность характеризуется способностью к эмпатии, внутренним локусом контроля, чувство юмора, ориентация на себя. Субъекты с низкой толерантностью к неопределенности (14%) испытывают стресс, поспешно реагируют, избегают неопределенных стимулов. При высокой толерантности к неопределенности (25%) неопределенные ситуации или стимулы воспринимаются как желательные, бросающие вызов, интересные, человек не проявляет отрицания или тревоги по поводу их сложности или неконгруэнтности. С толерантностью к неопределенности связаны устойчивость к стрессу, конфликтам, агрессивному поведению, нарушению норм.

Результаты оценки проявлений антивитальности с помощью опросника «Антивитальность и жизнестойкость» О.А. Сагалаковой, Д.В. Труевцева представлены в таблице 1.

Количественная обработка взаимосвязи проявлений антивитальности и толерантности к неопределенности осуществлялась с использованием пакета статистической обработки данных SPSS16.0. В исследовании был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Проведенный корреляционный анализ выявил значимые связи между следующими факторами:

• на уровне значимости $p \leq 0.01$ при значении r-Спирмена = -0.285 установлена достоверно значимая отрицательная связь между «Антивитальные мысли и действия» и «Толерантность к неопределённости». Соответственно, можно утверждать, что чем больше человек демонстрирует толерантность к неопределённости, тем меньше будут проявляться антивитальные мысли и действия. Т. е. человек, рассматривает любую неопределённую ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, в меньшей степени склонен к проявлению антивитальных мыслей и действий как готовности к причинению вреда своему здоровью (боль, повреждения, риск/ущерб) по тем или иным причинам.

• на уровне значимости $p \leq 0.01$ при значении r-Спирмена = -0.371 установлена достоверно значимая отрицательная связь между шкалами «Антивитальные переживания» и «Толерантность к неопределённости». Следовательно, можно предполагать, что чем больше выражена толерантность к неопределенности, тем реже будут проявляться антивитальные переживания. Так, человек, рассматривающий любую неопределённую ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, в меньшей степени склонен к проявлению переживаний беспомощности и неспособности справиться с трудностями, пессимистичной оценки себя и своего будущего, восприятию окружающих как равнодушных и непонимающих.

• на уровне значимости $p \leq 0.05$ при значении r-Спирмена = -0.212 установлена достоверно значимая отрицательная связь между шкалами «Страх негативной оценки» и «Толерантность к неопределённости». Можно утверждать, что чем выше выражена толерантность к неопределенности, тем с меньшей вероятностью будет проявляться страх негативной оценки. То есть субъект, который рассматривает любую неопределённую ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, в меньшей степени склонен к социальной тревоге как к страху негативного неодобрительного оценивания другими.

• на уровне значимости $p \leq 0.01$ при значении r-Спирмена = -0.338 установлена достоверно значимая отрицательная связь между шкалами «Микросоциальный конфликт» и «Толерантность к неопределённости». Соответственно, чем больше выражена толерантность к неопределенности, тем реже имеет место быть микросоциальный конфликт. Так, человек, который рассматривает любую неопределённую ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, в меньшей степени вступает в конфликты в разных сферах жизни.

• на уровне значимости $p \leq 0.01$ при значении r-Спирмена = -0.33 установлена достоверно значимая отрицательная связь между показателями «Одиночество и недовер-

чивость» и «Толерантность к неопределённости». Следовательно, можно утверждать, что чем выше выражена толерантность к неопределенности, тем с меньшей вероятностью будут проявляться одиночество и недоверчивость. Так, личность, рассматривающая любую неопределённую ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, в меньшей степени отличается подозрительностью и недоверчивостью к другим, отстраненностью от общения в силу представлений о других как способных навредить.

• на уровне значимости $p \leq 0.01$ при значении r-Спирмена = -0.424 установлена достоверно значимая отрицательная связь между «Склонность к асоциальному поведению» и «Толерантность к неопределённости». Следовательно, можно утверждать, что чем выше уровень толерантности к неопределенности, тем реже будет проявляться асоциальное поведение. Так, человек рассматривающий любую неопределённую ситуацию как возможность выбора, развития, приобретения нового опыта, в меньшей степени характеризуется склонностью к асоциальному поведению и нарушению правил.

В процессе изучения взаимосвязи проявлений антивитальности и толерантности к неопределенности были выявлены достоверно значимые отрицательные связи между толерантностью к неопределённости и следующими проявлениями антивитальности: «Антивитальные мысли и действия»; «Антивитальные переживания»; «Страх негативной оценки»; «Микросоциальный конфликт»; «Одиночество и недоверчивость»; «Склонность к асоциальному поведению».

Разработанная программа предназначена для организации профилактической и коррекционной работы всех участников образовательного процесса по предотвращению суицидальных попыток среди учащихся разных возрастных групп в учреждении образования.

Заключение. Таким образом, в данном исследовании была установлена взаимосвязь показателей толерантности к неопределённости у юношей с различными проявлениями антивитального поведения. Одной из задач данного исследования явилось проведение работы по профилактике и коррекции антивитального поведения. С этой целью была разработана и реализована программа, направленная на повышение уровня толерантности к неопределенности, которая может быть использована психологами учреждений для развития личностных качеств специалистов помогающих профессий.

Список использованной литературы:

1. Стоянова, И.Я. Личностные факторы риска парасуицидальности (антивитальности) и снижения психологической безопасности студентов в образовательной среде / И.Я. Стоянова [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2015. – № 4(89). – С. 112–116.

2. Климов, В.М. Анализ факторов суицидального риска у студентов вуза / В.М. Климов, Р.И. Айзман // Вестн. Новосибир. гос. пед. ун-та. – 2017. – Т. 7, № 5. – С. 55–63.

3. Виноградова, С.А. Формирование толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов / С.А. Виноградова // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход: сб. науч. ст. / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск, 2019. – С. 91–95.

4. Сараева, Е.В. Связь толерантности к неопределённости и мотивации достижения / Е.В. Сараева, С.Г. Николаев // Вестн. Вятского гос. гуманитар. ун-та. – 2014. – № 7. – С. 129 –134.

Гарновская А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
rostova1951@inbox.ru
Циркунова Н.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru

УДК 316.614:316.752

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ОСНОВА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена особенностям ценностных ориентаций как основе социализации личности. Рассмотрена взаимосвязь социализации личности и ценностных ориентаций.
Ключевые слова: социализация, ценностные ориентации.

VALUE ORIENTATIONS AS THE BASIS OF PERSONALITY SOCIALIZATION

The article is devoted to the problem of value orientations as the basis of personality socialization. The relationship between personality socialization and value orientations is considered.
Keywords: socialization, value orientations.

Введение. Жизнь каждого человека начинается с процесса социализации. Если бы не существовало процесса социализации, обеспечивающего усвоение индивидуального социального опыта, знаний и образцов поведения, то человек не смог бы стать полноценной личностью, активным членом общества, участвующим в общественных процессах и отношениях. В процессе социализации личность не просто усваивает социальный опыт, но и преобразует его в свои собственные оценки, установки и ценностные ориентации. Поэтому изучение роли ценностных ориентаций в процессе социализации личности представляет теоретический и практический интерес для всех, кто интересуется проблемами обучения и воспитания личности.

Материал и методы. В процессе написания статьи использовались теоретические методы: анализ психологической литературы, обобщение и синтез. В качестве основы были использованы работы отечественных и зарубежных психологов, социологов и педагогов, философов, изучавших данные понятия и раскрывших их суть в своих публикациях.

Результаты и их обсуждение. Во все времена одной из важнейших проблем эффективного существования социума являлось продуктивное взаимодействие всех его членов друг с другом и с самой системой в целом. Гармоничные взаимоотношения общества с каждой адекватно социализированной личностью – залог успешного развития социальной среды и общества [1].

Считается, что «автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Франклин Г. Гидингс, который в 1887 году в книге «Теория цивилизаций» употребил его в значении, близком к современному – «развитие социальной природы или характера индивида», «подготовка человеческого материала к социальной жизни» [2, с. 4].

Социализация же, по А.В. Мудрику, – это «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [2]. От того, насколько успешно будет протекать этот процесс для каждого человека в отдельности, зависит эффективность

функционирования всего общества в целом. Поэтому проблема социализации личности актуальна и важна в глобальных масштабах.

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, являющийся составной частью системы отношений личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам [3, с. 28].

Ценностные ориентации – общечеловеческие принципы, в соответствии с которыми строится поведение личности в различных жизненных ситуациях. Психологической основой ценностных ориентаций личности является многообразная мотивационно-потребностная сфера, проявляющаяся в таких формах как потребности, мотивы, цели, идеалы, интересы, убеждения, мировоззрение, участвующих в создании ориентации личности, выраженной социально-детерминированным отношением личности к обществу.

Психологическими механизмами формирования и развития ценностных ориентаций выступают индивидуально-типологические особенности протекания психических процессов и прежде всего мышления, памяти, эмоций и воли, существующих в форме интериоризации, идентификации, интернализации социальных ценностей. Сформированные в систему, ценностные ориентации во многом определяют личностную особенность индивида во всех областях человеческой деятельности.

Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций – динамическое образование имеющая иерархически многоуровневую структуру, которая претерпевает изменение в ходе жизнедеятельности личности. Вершина ее – ценности, связанные с идеализациями и жизненными целями личности [4].

Ценностные ориентации формируются у личности постепенно в процессе её социализации путём проникновения социальной информации в индивидуально-психологический мир индивида. Формирование ценностных ориентаций – специфический процесс социализации, который воплощает интегральный результат воздействия на личность всей социальной структуры. Ценности определённой группы играют существенную роль в формировании ценностных ориентации личности, а их источник вся социальная действительность.

Многими исследователями отмечается тесная взаимосвязь мотивационной сферы личности с ценностными ориентациями. В.А. Ядов разграничивая социально-психологические и общепсихологические подходы к исследованию ценностных ориентаций, отмечает, что в социальной психологии «это сфера исследования социализации индивида, его адаптация к групповым нормам и требованиям, а в общей психологии – изучение высших мотивационных структур жизнедеятельности».

По выказыванию Б.Ф. Поршнева, основа личности заключается в функции выбора. Выбор допускает преимущество одного мотива над всеми другими. Но для этого должны быть основы, и такими основами является ценность, поскольку ценность – единственная мера сравнения мотивов.

Формирование ценностных ориентаций на разных этапах социализации неоднозначно, их характер и содержание меняются под воздействием многих факторов, так как социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность – различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, то есть целенаправленного формирования личности. В отечественной науке социализация определяется как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социаль-

ного опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей, а с другой стороны – как процесс активного воспроизводства этой системы индивидом в его деятельности.

Когда социокультурная система находится в состоянии неустойчивости, то есть проходит точку бифуркации, принципиальное значение имеет выбор, который делает каждая личность, поскольку совокупность этих выборов как раз и определяет направление развития системы. Принципиальное значение для выбора личностью той или иной поведенческой стратегии имеют ценностные ориентации личности, а также ценностные ориентации того сообщества, в котором личность существует. В устойчивом состоянии социокультурной системы ценностные ориентации сообщества преобладают над ценностными ориентациями личности, поскольку работают механизмы, приводящие мировоззрение большинства членов сообщества в социомерную форму, и прежде всего путем культурной социализации.

В этих условиях принципиальное значение приобретает культурная социализация личности и всего сообщества (в масштабах человечества), поскольку только она позволяет, сохраняя различие ценностных ориентаций, избежать серьезных конфликтов, организовать диалогическое взаимодействие носителей противоположных ценностных установок.

Интерес к ценностной проблематике в социологии обусловлен нормативно- регулирующим характером функций, которые выполняет система ценностей в обществе. Являясь результатом развития культуры общества, ценности обладают способностью влиять на процессы формирования и изменения культуры. Социальное пространство и время выстраивают определенную иерархию ценностей, которая находится в диалектическом единстве с конкретным этапом развития общества. Динамику ценностей всего общества необходимо рассматривать как результат изменений ценностей и ценностных ориентаций, составляющих данное общество социально-демографических групп, классов, страт и отдельных личностей, которые могут иметь отличающиеся, а зачастую и приходящие в противоречия, системы ценностей. Поэтому особую актуальность приобретает анализ ценностей различных поколений, и прежде всего молодежи, которое как социальная группа характеризуется возрастом, принадлежностью к высшей школе и вовлеченностью в процесс формирования слоя интеллектуалов.

Особенно благоприятен для образования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности юношеский возраст, способствующий становлению мировоззрения молодежи, их отношения к окружающей действительности. В исследованиях установлено, что ценностные ориентации личности можно изучать как с точки зрения их психологической сущности: психических процессов, обуславливающих возникновение у человека той или иной системы ценностей и ценностных ориентаций, так и с точки зрения содержания этой системы, ее иерархической структуры, регулятивной функции в социальном поведении. Оба эти подхода к исследованию ценностных ориентаций в равной мере могут быть применены при изучении социализации личности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития и формирования личности. Однако, если в первом случае в центре внимания исследователей стоит генезис собственно психологического механизма данного свойства, компонента личности, то во втором, на первое место выдвигается оценка развития личности с позиции ее нравственных, социально значимых качеств. Именно этот подход в наибольшей степени, как нам представляется, может характеризовать готовность личности к нахождению своего места в жизни в системе ценностных координат общества [4].

Заключение. Отечественные и зарубежные психологические исследования показали, что ценностные ориентации являются важнейшим компонентом структуры личности. Они образуют некую основу сознания и поведения личности и непосредственно влияют на ее развитие. В соответствии с конкретной, индивидуальной иерархией цен-

ностей, наблюдается относительный характер ценностных ориентаций. Так, один учится, чтобы больше зарабатывать, а другой работает, чтобы иметь возможность учиться и самосовершенствоваться. Но, так или иначе, конкретная система ценностных ориентаций и их иерархии выступает регуляторами развития личности. Они служат критерием норм и правил поведения личности, по мере усвоения которых происходит ее социализация.

Социализация личности включает в себя усвоение социального опыта и активность личности. Она совпадает с развитием личности. Идеалы, нормы, средства и цели, образуют систему ее ценностных ориентаций, стержень ее сознания и являются импульсом ее действий и поступков.

Список использованной литературы:

1. Разинкова, А.А. Ценностные ориентации как основа социализации подростков / А.А. Разинкова // Наука через призму времени. – 2018. – № 6(15).

2. Мудрик, А.В. Социализация человек: учеб. пособие для студ. высш. заведений / А.В. Мудрик. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 304 с.

3. Кирилова, Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – 28 с.

4. Иванова, В.М. Ценностные ориентации и социализация личности [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: file:///C:/Users/Admin/Downloads/tsennostnye-orientatsii-i-sotsializatsiya-lichnosti.pdf. – Дата доступа: 15.10.2021.

Глебова Н.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
nata.student.glebova@mail.ru

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье проведен анализ влияния межличностных отношений подростка с родителями на специфику их поведения в конфликтных ситуациях. Также выявлены уровень отношения отца и матери к подростку, уровень конфликтности подростков и стратегии их поведения в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: отношения, межличностные отношения, подростковый возраст, подростки, родители, конфликт, стратегии поведения.

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS WITH PARENTS AS A FACTOR IN CHOOSING A STRATEGY OF BEHAVIOR IN CONFLICT IN ADOLESCENCE

The article analyzes the influence of interpersonal relationships of a teenager with his parents on the specifics of their behavior in conflict situations. The level of the father and mother's attitude to the teenager, the level of conflict among adolescents and strategies of their behavior in conflict situations were also revealed.

Keywords: relationships, interpersonal relationships, adolescence, adolescents, parents, conflict, behavior strategies.

Введение. Семье принадлежит основная роль в формировании и развитии личности, нравственных начал и жизненных принципов ребенка. Она создает или разрушает

личность, в её власти укрепить или подорвать психическое здоровье её членов. Семья поощряет одни личностные стремления, одновременно препятствуя другим, удовлетворяет или пресекает личностные потребности, структурирует возможности достижения безопасности, удовольствия и самореализации. Она указывает границы идентификации, способствует появлению у личности образа своего «Я» [1].

Такая черта как конфликтность в подростковом возрасте выступает неотъемлемым элементом борьбы за свои права, за достижение желаемого результата. Однако если ребенок избирает исключительно конфликтную стратегию поведения, он в итоге оказывается в проигрыше, в связи с тем, что для успешно существования в мире людей важно не столько умение подавить другого человека, сколько наладить с ним конструктивное взаимодействие, основанное на сотрудничестве. Конфликтность понимается нами как совокупность психологических особенностей личности подростка, вызывающих его активное и частое вовлечение в конфликт с окружающими [1].

Анализ литературы показывает, что изучение зависимости между межличностными отношениями детей и родителей и конфликтным поведением у детей сосредоточилось на характере и строгости наказаний со стороны родителей, а также на контроле родителей поведения детей. При этом отношение родителей к ребенку, характер и контроль за его действиями, способ предъявления требований, формы поощрения и наказания называется стилем семейного воспитания. Было выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем конфликтности у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающимся конфликтным поведением. А формированию определенных стилей взаимоотношений между детьми и родителями способствует наличие психологических проблем у самих родителей. В связи с этим А. Бандура отмечает, что у ребенка непоследовательные наказания ассоциируются с агрессией и конфликтом. Родители, которые грозятся наказать, но не осуществляют свои угрозы на практике, учат ребенка игнорировать их самих. Наказание окажется наиболее эффективным, если его будут применять последовательно, то есть за одно и то же нарушение всегда будет назначаться одна и та же санкция; нельзя один раз наказать за проступок, а в другой раз – проигнорировать подобное поведение. И, наконец, любое наказание требует разъяснения, оно должно занимать определенную нишу в системе эмоциональных отношений между родителями и ребенком. Кроме того, отмечается, что существенным условием развития агрессии является фрустрация, возникшая при отсутствии родительской любви и при постоянном применении наказания со стороны одного или обоих родителей. При этом несогласованность родительских требований рассматривается как условие развития агрессии [2].

Однако стоит учитывать тот факт, что ребенок не является пассивным объектом родительского воздействия. Можно говорить о взаимном вкладе родителя и ребенка в поддержание стиля общения (взаимодействия), которое приводит к формированию конфликтного поведения (это утверждение не девальвирует положение о ведущей роли родителей в простраивании семейных отношений, а показывает «субъектность» позиции ребенка).

Проблемы семейного воспитания обостряются в период подросткового возраста. Для родительско-детских отношений этого периода характерна амбивалентность. Развитие семейных коммуникаций должно обслуживать естественный процесс сепарации, превращения подростка в независимую личность. Однако в нашей культуре этот процесс может нарушаться, приобретая конфликтный характер. Происходит столкновение противоречивых тенденций: с одной стороны, стремление родителей видеть своего ребенка независимым и самостоятельным, а с другой гиперпротекционистские установки, высокое стремление контролировать жизнь своего ребенка. Существование таких установок не лишено оснований: внешний мир предоставляет массу деструктивных воздей-

ствий при дефиците позитивных механизмов социализации в обществе, на которые мог бы опереться отделяющийся подросток [2].

Переходный возраст – период эмансипации ребенка от родителей. Процесс этот является сложным и многомерным. Эмансипация может быть эмоциональной, показывающей то, насколько значим для подростка эмоциональный контакт с родителями по сравнению с привязанностями к другим людям (дружбой, любовью); поведенческой, проявляющейся в том, насколько жестко родители регулируют поведение сына или дочери; или нормативной, показывающей, ориентируется ли юноша на те же нормы и ценности, что его родители. Одним из проявлений эмансипации может быть и конфликтное поведение подростка. Конфликтность в этом возрасте может служить противовесом состояния зависимости и помогает детям отделиться от родителей [3].

Предварительный анализ литературы по проблеме влияния особенностей межличностных отношений между детьми и родителями на формирование личности подростка (в частности, такого свойства как конфликтность) позволил нам сформулировать следующие выводы. Проявление конфликтности определяется, в первую очередь, условиями воспитания. Понимание семейного воспитания, как причины конфликтного поведения может позволить осуществлять его профилактику и коррекцию. Конфликтное поведение зависит от нескольких факторов семейного воспитания, к основным из них относят: строгость наказания; контроль родителей за поведением подростков, (не)последовательность в воспитании [3].

Материал и методы. Исследование проводилось в ГУО «Средняя школа № 47 г. Витебска» в феврале-мае 2021 года. В эксперименте приняли участие 60 учащихся в возрасте 14-15 лет (из них 30 девочек и 30 мальчиков). В ходе исследования нами применялись следующие методики: опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR – сокращенно «подростки о родителях») (Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной), тест на оценку уровня конфликтности личности (по В. Ряховскому), опросник «Стиль поведения в конфликте» (разработан К. Томасом).

Исследование проводилось как фронтально – с целой группой, так и индивидуально.

Результаты и обсуждение. Результаты исследования по методике «Подростки о родителях» Л.И.Вассермана, И.А.Горьковой, Е.Е.Ромициной.

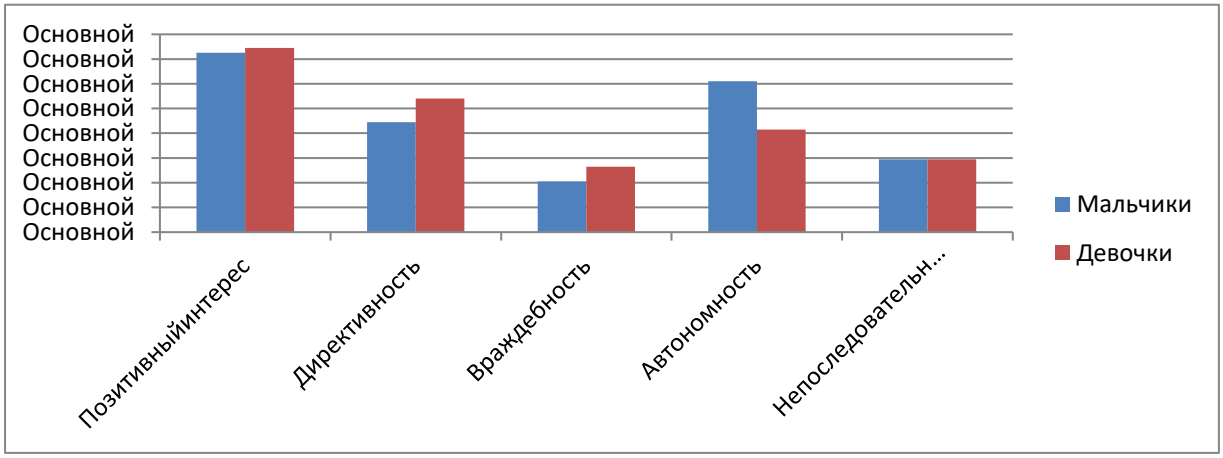


Рисунок 1 – **Результаты исследования установок подростков по отношению к матери**

Результаты, представленные на рисунке 1 свидетельствуют о том, что у девочек и мальчиков на высоком уровне психологическое принятие матерью (позитивный интерес). Тем не менее, психологическое принятие матерью мальчики и девочки видят по-разному: мальчики-подростки в большей степени ожидают критическое отношение к себе, в то вре-

мя как девочки-подростки положительное отношение матери рассматривают как отношение к маленькому ребенку, требующему постоянного внимания и заботы.

Также важно отметить, что высока оценка мальчиками автономности матери, воспринимаемая как диктат. Мать не воспринимает ребенка как личность, со своими чувствами, мыслями, представлениями и побуждениями, а являет собой «слепую» силу власти и амбиций, которой все, невзирая ни на что, должны подчиняться.

В меньшей степени выражена шкала враждебности отношения матери как у мальчиков, так и у девочек подростков. Это свидетельствует о том, что в отношениях с матерью у подростков не выражена агрессивность, строгость, эмоциональная холодность, критика.

Достоверные различия между мальчиками и девочками выявлены по шкале «Автномоность матери» (p=0,002). Так, для матерей мальчиков в большей степени, чем для матерей девочек, характерны такие проявления в отношении к сыну, как диктат, упоение властью, отказ воспринимать ребенка как личность со своими чувствами, мыслями, представлениями и побуждениями.

По другим шкалам достоверных различий не выявлено.

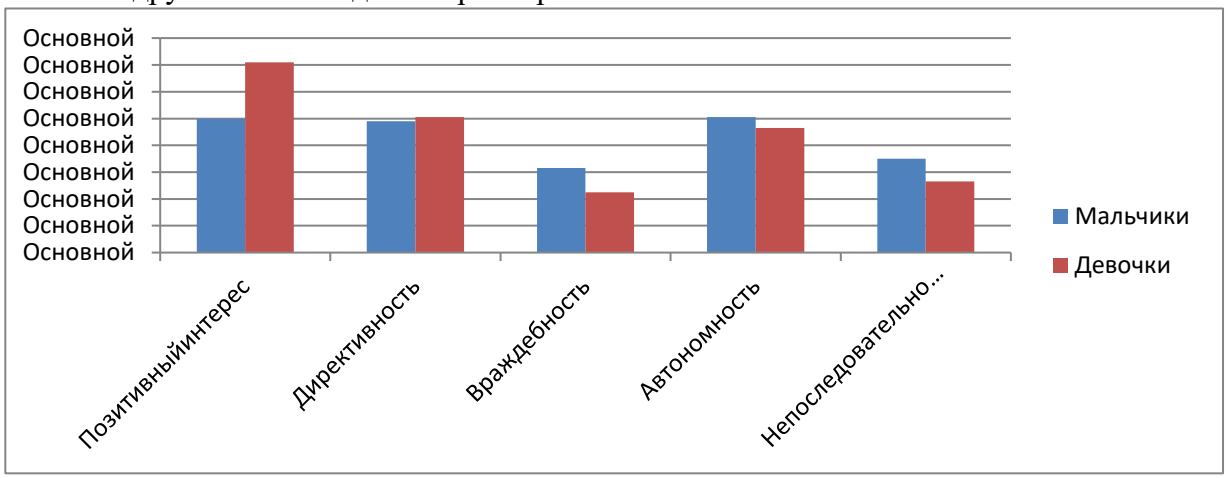


Рисунок 2 – **Результаты исследования установок подростков по отношению к отцу**

В отношении отца «Шкала позитивного интереса» в большей степени выражена у девочек. Они считают, что не строгость отца, а внимание к подростку, теплота и открытость отношений являются проявлением искреннего интереса. Психологическое принятие дочери характеризуется отсутствием резких перепадов от вседозволенности к суровым наказаниям, то есть доминируют теплые дружеские отношения с четким осознанием границ того, что можно и чего нельзя.

Все остальные шкалы имеют среднюю и низкую степени выраженности, соответственно, других достоверных различий между мальчиками и девочками подростками по отношению к отцу не выявлено.

Далее рассмотрим результаты теста на оценку уровня конфликтности личности (по В. Ряховскому) (рисунок 3).

Из данных рисунка 3 мы можем увидеть, что среди подростков обоих полов очень высоких и очень низких показателей конфликтности не выявлено.

Высокий уровень конфликтности выявлен у 10 % мальчиков (3 человека); чуть выше среднего – у 20 % испытуемых данной группы (6 человек); средний – у 25 % испытуемых мужского пола (7 человек); уровень чуть ниже среднего имеют также 25 % испытуемых (7 человек); наконец низкий уровень конфликтности был выявлен у 20 % мальчиков (6 человек).

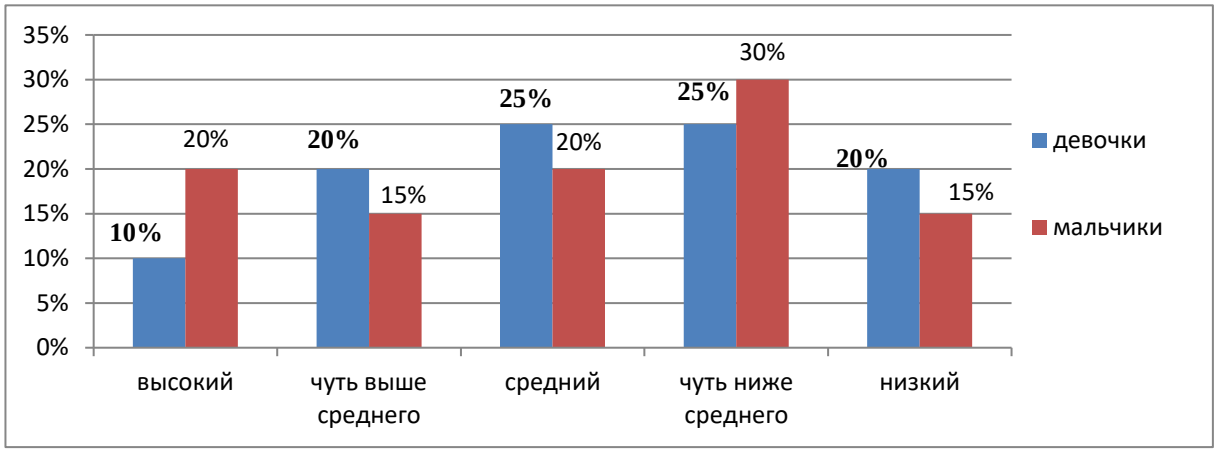


Рисунок 3 – **Уровни конфликтности подростков**

Что касается уровня конфликтности среди девочек, то высокий уровень выявлен у 20 % испытуемых (6 человек); уровень чуть выше среднего – у 15 % испытуемых женского пола (4 человека); средний уровень – у 20 % испытуемых (6 человек); уровень чуть ниже среднего – у 30 % испытуемых (12 человек); низкий уровень – у 15 % девочек (4 человека).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что уровень конфликтности среди девочек чуть выше, чем среди мальчиков.

Наконец рассмотрим результаты, полученные подростками по опроснику «Стиль поведения в конфликте», разработанному К. Томасом (рисунок 4).

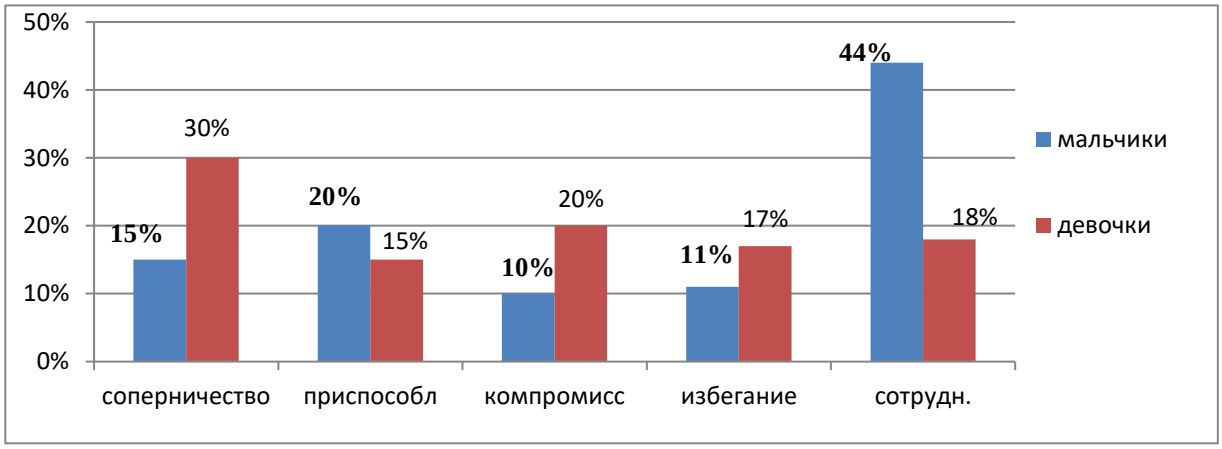


Рисунок 4 – **Стили поведения подростков в конфликтных ситуациях**

Из данных рисунка 4 мы можем видеть, что у мальчиков среди стилей поведения в конфликтной ситуации преобладает сотрудничество. Данный стиль избрали для себя 44 % испытуемых (13 человек). Еще 20 % мальчиков (6 человек) избрали для себя такой стиль поведения в конфликте, как приспособление. Для 15 % испытуемых (4 человека) характерно соперничество. Также 11 % испытуемых (4 человека) предпочитают избегание. Наконец, для 10 % мальчиков (3 человека) характерен компромисс.

Что касается девочек, то наиболее частой стратегией поведения в конфликте для них является соперничество. Эту стратегию избрали для себя 30 % девочек (10 человек). Еще 20 % девочек (6 человек) в качестве ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации выбрали для себя компромисс. Третьей по популярности у девочек явилась стратегия сотрудничества. Ее выбирают 18 % испытуемых (6 человек). Далее

17 % испытуемых (5 человек) выбирают избегание. И наконец, 15 % (5 человек) – приспособление.

Таким образом, мы можем видеть, что большинство мальчиков выбирают сотрудничество, как основную стратегию поведения в конфликтных ситуациях. А вот девочки чаще выбирают стратегию соперничества.

В результате корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) была обнаружена взаимосвязь установок подростков по отношению к родителям и стилей их поведения в конфликтных ситуациях (таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязь установок подростков по отношению к родителям и стилей их поведения в конфликтных ситуациях

Показатели	Позитивный интерес	Директивность	Враждебность	Автономность	Непоследовательность
Соперничество	**-0,209***	**+0,239****	-	-	-
Приспособление	-	-	**+0,171****	-	-
Компромисс	-	**-0,166***	-	-	-
Избегание	**-0,205***	-	-	**+0,233****	
Сотрудничество	**+0,329****	**-0,230***	-	-	-

*$p \leq 0,05$, **$p \leq 0,01$

Описательная статистика показывает, что наиболее частым стилем поведения в конфликтной ситуации является «сотрудничество», причем оно имеет положительную корреляционную связь с «позитивным интересом» ($r = 0,329$, $p = 0,01$) и отрицательную с «директивностью» ($r = – 0,209$, $p = 0,05$). Эти данные свидетельствуют о том, что подростки, у которых во взаимоотношениях с родителями преобладает позитивный интерес, в конфликтных ситуациях избирают конструктивную стратегию поведения.

Приспособление как стиль поведения в конфликтных ситуациях имеет положительную корреляцию с враждебностью ($r = 0,171$, $p = 0,01$).

Компромисс имеет отрицательную корреляцию с директивностью ($r = – 0,166$, $p = 0,05$).

Далее мы выявили, что такой стиль поведения в конфликтной ситуации, как избегание положительно коррелирует с такой установкой подростка по отношению к родителям как «автономность» ($r = 0,233$, $p = 0,01$) и отрицательно с «позитивным интересом» ($r = – 0,205$, $p = 0,05$).

Наконец, соперничество положительно коррелирует с показателем «директивность» ($r = 0,239$, $p = 0,01$) и отрицательно – с показателем «позитивный интерес» ($r = – 0,209$, $p = 0,05$).

Таким образом, можно сделать вывод, что существует взаимосвязь между стратегиями поведения подростков в конфликтной ситуации и их взаимоотношениями с родителями.

Заключение. Проблема взаимоотношений между детьми и родителями является одной из актуальных проблем психологического развития в подростковом возрасте. Острота и значимость этой проблемы связана с основной дилеммой развития: подросток стремится к эмансипации от родителей, но одновременно нуждается в принятии и поддержке родителей. Родители должны способствовать становлению автономии подростка и при этом обеспечивать психологическое сопровождение процесса взросления с опорой на взаимную привязанность и авторитетный стиль воспитания. Надежная привязанность к родителям совершенно необходима для благополучного развития в подростковый период. Факторами, способствующими развитию конфликтного поведения у подростков, являются высокий уровень родительской дисциплины; эмоциональное непринятие, непоследовательность, противоречивость родительского воспитания и

отсутствие сотрудничества родителей с подростками; неудовлетворенность агрессивных подростков и родителей (агрессивных матерей и умеренно агрессивных подростков) детско-родительскими взаимоотношениями.

Проведенное нами исследование подтвердило, что существует взаимосвязь между стратегиями поведения подростков в конфликтной ситуации и их взаимоотношениями с родителями.

Список использованной литературы:

1. Авдеева, Н.Н. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями / Н.Н. Авдеева, Б.Я. Хоффман // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 4. – С. 69–78.

2. Гуськова, И.А. Межличностные отношения родителей и детей-подростков / И.А. Гуськова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2017. – № 1. – С. 96–102.

3. Дубровина, Л.А. Стратегии поведения подростков в конфликтной ситуации / Л.А. Дубровина, П.И. Норихина // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XXVIII Международной научно-практической конференции / отв.ред. Г.Ю. Гуляев – Пенза: Наука и просвещение, 2019. – С. 282–284.

Грачева И.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
irinka.gracheva.88@mail.ru
Богомаз С.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru

УДК 796.51

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И С НОРМОТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ

В статье проводится сравнительная характеристика особенностей развития познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и детей старшего дошкольного возраста с нормотипичным развитием.

Ключевые слова: познавательные процессы, познавательное развитие, дети дошкольного возраста, тяжелые нарушения речи, нормотипичное развитие

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE PROCESSES OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AND WITH NORMOTYPIC DEVELOPMENT

The article presents a comparative characteristic of the features of the development of cognitive processes of older preschool children with severe speech disorders and older preschool children with normotypic development.

Keywords: cognitive processes, cognitive development, preschool children, severe speech disorders, normotypic development

Введение. В структуре дефекта у детей с речевой патологией наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. Раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психиче-

ской деятельности, помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании речевого дефекта. Соответственно наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений открывается возможность воздействовать на те или иные особенности психического развития, прямо или косвенно мешающие нормальному функционированию речевой деятельности. Тесная взаимосвязь в развитии речи и других психических процессов отмечается в случаях речевого дизонтогенеза [1].

Речевые расстройства в той или иной степени (в зависимости от их характера) отрицательно влияют на все психическое развитие ребенка, отражаются на его деятельности, поведении. Многие речевые расстройства напрямую связаны с недостаточным уровнем развития неречевых процессов и функций (внимание, гнозис, память). Это определяет необходимость в процессе коррекционно-педагогической работы сочетания преодоления собственно речевых недостатков с предупреждением и преодолением вторичных отклонений [1].

Многие исследователи (А.П. Воронова, Ю.Ф. Гаркуша, В.А. Ковшиков, О.Н. Усанова и др.) отмечают такие особенности внимания детей с ТНР, как неустойчивость, более низкий уровень показателей произвольного внимания, сложности в планировании собственных действий. Дети с ТНР быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики при решении познавательных задач, нуждаются в постоянном побуждении взрослого. Недостаточная устойчивость, истощаемость внимания определяют тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы. Недостаточные устойчивость и распределение внимания у ребенка с ТНР выражаются в затруднениях сочетания речевой и какой-либо другой деятельности [2].

При ТНР отмечается своеобразие в формировании тонких форм восприятия, недостаточная дифференцированность представлений. У детей недостаточно сформированы точность, предметность и структурность зрительного восприятия. При зрительном опознании предмета в усложненных условиях (предъявлении контурных, пунктирных, зашумленных и наложенных изображений) дети с ТНР с определенными трудностями воспринимают образ, допускают ошибки в опознании. В реализации задачи по перцептивному действию дети данной категории чаще пользуются элементарными формами ориентировки, т. е. примериванием к эталону, в отличие от детей с нормальной речью, которые используют преимущественно зрительное соотнесение. Дети дошкольного возраста с ТНР при примеривании фигур нередко ориентируются не на их форму, а на цвет. Дети с ТНР в основном имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса: они с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, обнаруживают трудности в назывании и сравнении букв, сходных графически, и даже в назывании букв печатного шрифта, данных в беспорядке. В связи с этим многие дети оказываются не готовыми к овладению письмом [1].

Данные об особенностях памяти детей с ТНР представлены в исследованиях Г.С. Гуменной, Г.В. Гуровец, О.Р. Даниленковой, Е.М. Мастюковой, Э.Л. Фигередо, Н.П. Чурсиной и др. По продуктивности запоминания слов, опосредованных наглядными зрительными образами, в отличие от запоминания слуховых словесных стимулов к нормально говорящим приближаются дети с ТНР. Они лучше усваивают наглядный материал по сравнению с вербальным, что свидетельствует о слабости мнестической деятельности именно в слуховом ее звене. Объем зрительной памяти детей с ТНР практически не отличается от нормы. Исключение касается возможности продуктивного запоминания серии геометрических фигур детьми с дизартрией. Низкие результаты в данных пробах связаны с выраженными нарушениями восприятия формы, слабостью пространственных представлений [3].

У детей с ТНР заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими. Дети часто забывают сложные (трехсту-

пенчатые) инструкции, опускают некоторые их элементы, меняют последовательность предложенных заданий. Часто делают ошибки дублирования при описании предметов, картинок. У ряда детей отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности [2].

Наглядно-образное мышление у детей с ТНР отстает в своем развитии от такового у их нормально говорящих сверстников, уровень его сформированности зависит от степени преодоления речевого нарушения. В предметно-практической деятельности дошкольники с ТНР используют те же способы, что и нормально говорящие. Однако, если последние осуществляют внутренние мыслительные действия прежде внешних практических, предварительно планируют их, то выполнение практических задач детьми с ТНР характеризуется трудностями выбора из известных способов действий адекватного ситуации способа; наличием развернутых простых ориентировочных действий; частым применением дополнительных практических приемов, облегчающих наглядно-действенную фиксацию осуществленного действия. Трудности в выполнении действий (нарушение порядка следования операций, практические пробы) требуют от ребенка возвращения к развернутому действию. Свертывание первоначальных развернутых действий при решении детьми с ТНР мыслительных задач имеет место только по отношению к элементарным операциям [3].

У детей с моторной алалией невозможность осуществления или неверное выполнение потенциально сохранных операций мышления связаны с недостатком предметных знаний или отсутствием способности управлять собственной деятельностью (В.А. Ковшиков, Ю.А. Элькин). По состоянию образного мышления и понятийного мышления, результаты которого внешне выражаются в невербальной форме, дети 4-6 лет с алалией в целом не отличаются от нормально говорящих. Однако дети с алалией демонстрируют поспешность или заторможенность в выполнении заданий и анализе проблемных ситуаций, недостатки концентрации и устойчивости внимания, эмоциональную возбудимость, отсутствие интереса или его утрату, отказ от работы, ожидание помощи. Подобное поведение свидетельствует о недостаточной самоорганизации психической деятельности и нередко отрицательно влияет на конечный продукт мыслительной деятельности. Кроме того, процесс и продуктивность мыслительных операций определяются наличием необходимого объема знаний о предметах и явлениях окружающей действительности [2].

Для данной категории детей характерны также недостаточная сформированность умения дифференцировать существенное от второстепенного; затруднения в установлении сложных обобщений, обусловленные недоразвитием симультанных процессов. Отмечается, что наличие ситуационного принципа объединения объектов, трудности при выделении основания для группировки объектов, неточное употребление обобщающих понятий, тенденция к необоснованному их расширению, упрощению, смешение близких понятий были обусловлены недостаточным уровнем речевого развития [3].

Таким образом, недостаточное развитие речевых средств у детей с нарушением речи ограничивает круг их общения, способствует возникновению замкнутости, безынициативности, нерешительности, стеснительности; порождает неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу. Помимо недоразвития речевой системы, у детей с ТНР наблюдается сложное сочетание нарушений познавательной деятельности, что проявляется в недоразвитии мыслительных операций – синтеза, анализа и сравнения, снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания, устойчивость внимания.

Материал и методы. Исследование познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста проводилось на базе ГУО «Специальный детский сад № 10 г. Гомеля для детей с тяжелыми нарушениями речи». В исследовании приняли участие

60 воспитанников старшего дошкольного возраста. Они были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). В экспериментальную группу вошли 30 детей старшего дошкольного возраста, имеющие тяжелые нарушения речи (алалия, дизартрия). Контрольную группу составили дети старшего дошкольного возраста, не имеющие речевых нарушений. Такое формирование выборки сделано для того, чтобы показать отличия особенностей развития познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями и детей старшего дошкольного возраста, не имеющих речевых нарушений. В исследовании применялись следующие методики: для диагностики сформированности восприятия методика «Какие предметы спрятались в рисунке» (автор Р.С. Немов); для диагностики памяти методика «Опосредованное запоминание» (автор А.Н. Леонтьев); для диагностики внимания – методика «Найди и вычеркни» (автор Р.С. Немов); для диагностики мышления – методика «Последовательность событий» (автор А.Н. Бернштейн).

Результаты и обсуждение. Рассмотрим результаты испытуемых из ЭГ и КГ по отдельным методикам диагностики познавательных процессов.

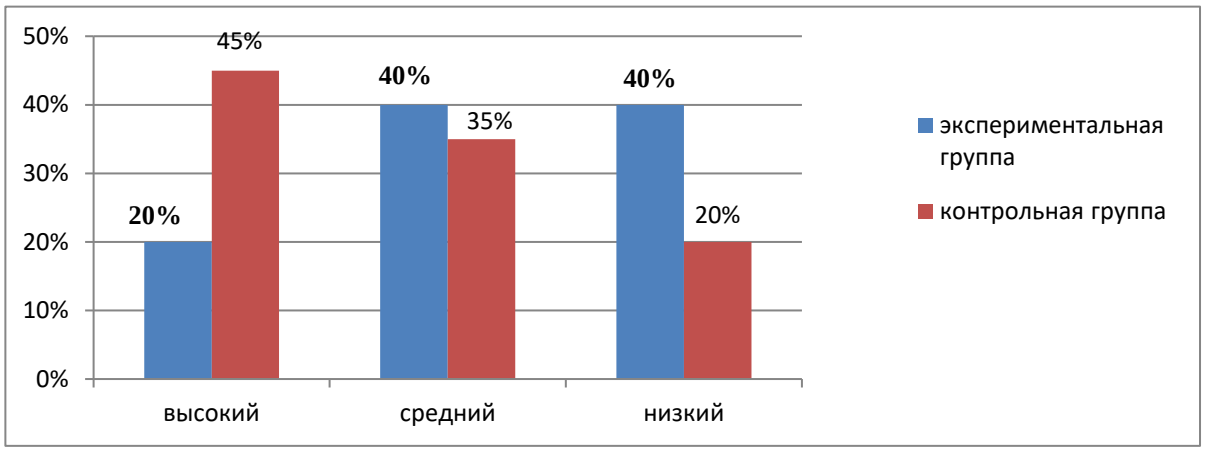


Рисунок 1 – **Уровень сформированности восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ТНР и с нормотипичным развитием**

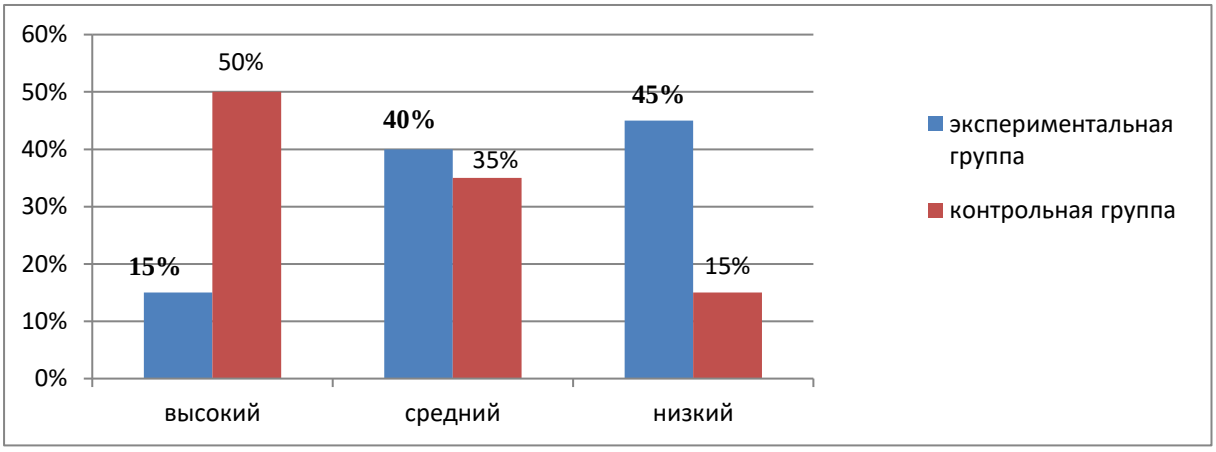


Рисунок 2 – **Уровень развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с ТНР и с нормотипичным развитием**

Из данных рисунка 1 мы можем видеть, что в экспериментальной группе высокий уровень сформированности восприятия имеют лишь 20 % испытуемых (6 детей), средний уровень выявлен у 40 % (12 детей), низкий уровень – также у 40 % испытуемых. Что касается детей из контрольной группы, то высокий уровень развития восприятия показали 45

% испытуемых (13 детей), средний – у 35 % (11 детей), низкий – у 20 % (6 детей). Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с ТНР имеют более низкий уровень сформированности восприятия нежели их сверстники с нормотипичным развитием.

Далее рассмотрим особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста из ЭГ и КГ (рисунок 2).

Из данных рисунка 2 следует, что высокий уровень развития памяти имеют лишь 15 % испытуемых ЭГ (5 детей), средний уровень – 40 % (12 детей), низкий уровень – 45 % испытуемых (13 детей). В КГ высокий уровень развития памяти имеют 50 % испытуемых (15 детей), средний уровень – 35 % (11 детей), низкий – 15 % испытуемых (4 детей). Эти данные свидетельствуют о том, что уровень развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с ТНР несколько снижен по сравнению с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими нормотипичное развитие.

Далее рассмотрим особенности развития внимания у детей ЭГ и КГ (рисунок 3).

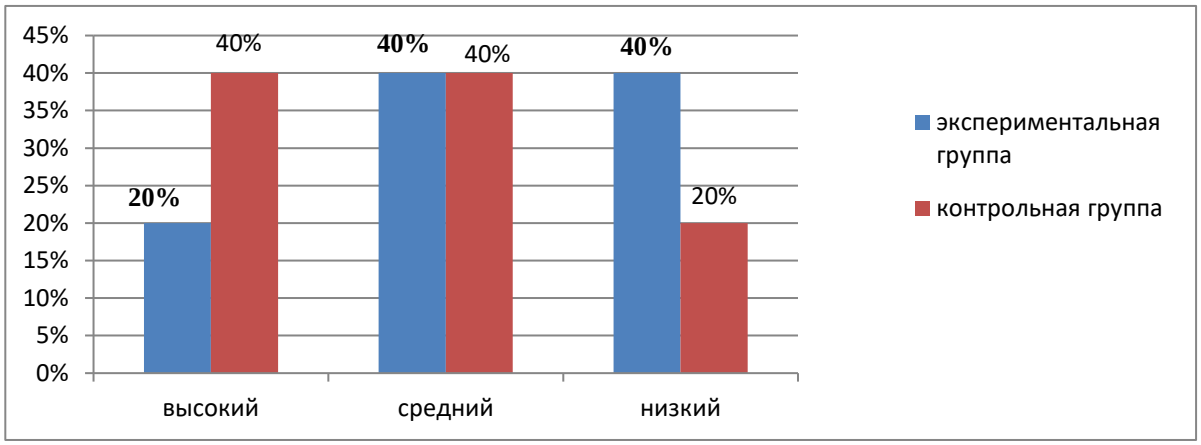


Рисунок 3 – **Уровень развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с ТНР и с нормотипичным развитием**

Данные рисунка 3 показывают, что в ЭГ высокий уровень развития внимания имеют лишь 20 % испытуемых (6 детей), средний уровень – 40 % (12 детей), низкий уровень – также 40 %. Что касается детей КГ, то высокий уровень развития внимания имеют 40 % из них (12 детей), средний уровень – также 40 %, низкий уровень – 20 % (6 детей). Таким образом, уровень развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с ТНР на порядок ниже, чем у их сверстников с нормотипичным развитием.

Наконец, рассмотрим особенности развития мышления у детей ЭГ и КГ (рисунок 4).

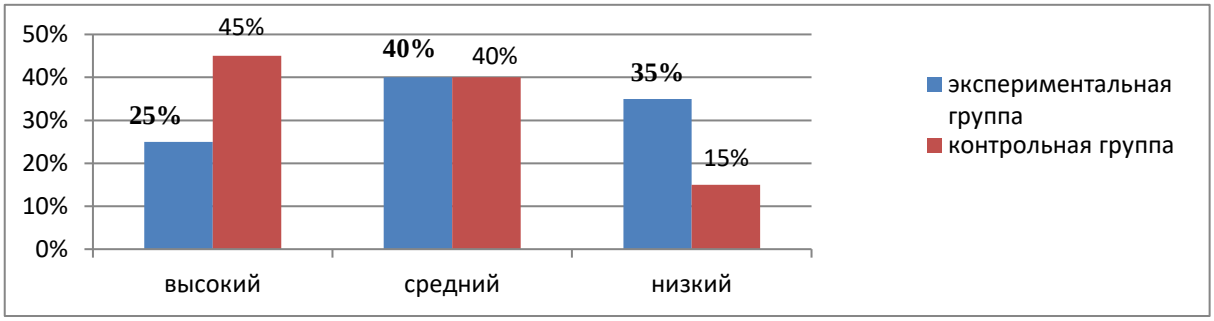


Рисунок 4 – **Уровень развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ТНР и с нормотипичным развитием**

Данные рисунка 4 показывают, что в ЭГ высокий уровень развития мышления имеют 25 % испытуемых (7 детей), средний уровень – 40 % (12 детей), низкий уровень – 35 % испытуемых (11 детей). В КГ высокий уровень развития мышления показали 45 % испытуемых (13 детей), средний уровень – 40 % (12 детей), низкий уровень – 15 % испытуемых (5 детей). Так, мы можем видеть, что уровень развития мышления у детей старшего дошкольного возраста с ТНР также на порядок ниже, чем у их сверстников с нормотипичным развитием.

В ходе проведения и анализа данных исследования нами были получены следующие результаты (рисунок 5).

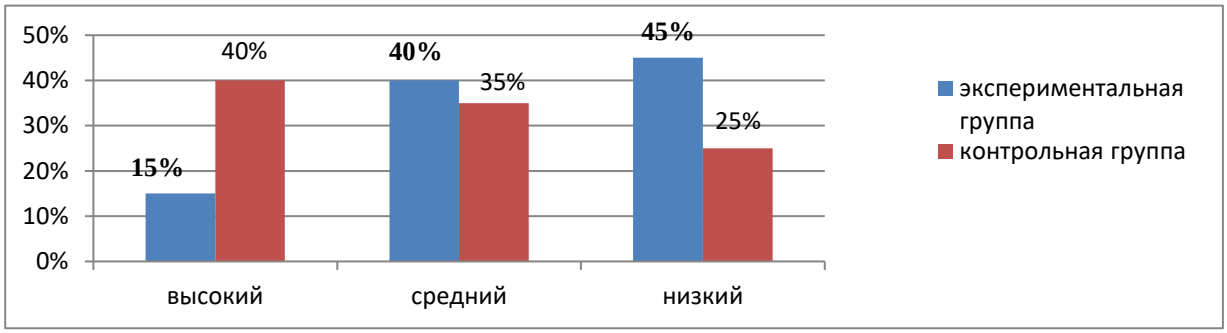


Рисунок 5 – **Уровень развития познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста с ТНР и с нормотипичным развитием**

Из данных рисунка 5 мы можем видеть, что лишь 15% воспитанников с ТНР показали высокий уровень развития познавательных процессов. Эти дети во время выполнения заданий заинтересованно сотрудничали со взрослыми, сразу понимали условия заданий и стремились к их выполнению. Далее 40% воспитанников с ТНР показали средний уровень развития познавательных процессов. Эти дети с трудом выполняли предложенные задания, присутствовали хаотичные действия, в дальнейшем отказ от выполнения задания. Низкий уровень развития познавательных способностей имеют 45 % воспитанников с ТНР. Это дети, которые либо не поняли цели задания, либо не выполнили инструкцию.

При этом у воспитанников контрольной группы лишь 25 % воспитанников показали низкий уровень развития познавательных процессов.

Результаты исследования были обработаны статистически (таблица 1).

Таблица 1 – Интегральный показатель уровня развития познавательных процессов (между экспериментальной и контрольной группами)

Обследованные группы	**Показатель уровня развития познавательных процессов**
Экспериментальная группа	$M_1 \pm m_1$ 164, 9 ± 1, 57 *
Контрольная группа	$M_2 \pm m_2$ 42,3 ±1,50 *

Примечание. Различия статистически достоверны ($p < 0,001$)

У детей с тяжелой речевой патологией отмечается недоразвитие всей познавательной деятельности (восприятие, память, мышление, речь).

Заключение. Недостаточное развитие речевых средств у детей с нарушением речи ограничивает круг их общения, способствует возникновению замкнутости, безынициативности, нерешительности, стеснительности; порождает неумение устанавливать контакт с собеседником, поддерживать беседу. Помимо недоразвития речевой системы, у детей с ТНР наблюдается сложное сочетание нарушений познавательной деятельно-

сти, что проявляется в недоразвитии мыслительных операций – синтеза, анализа и сравнения, снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания, устойчивость внимания.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что речевой дефект отрицательно влияет на развитие нервно-психической и познавательной деятельности, поэтому у детей с нарушениями речи наблюдается задержка темпа психического развития, что проявляется в незрелости высших психических функций. У детей с тяжелой речевой патологией отмечается недоразвитие всей познавательной деятельности. Интеллектуальное отставание имеет у детей вторичный характер, поскольку оно образуется вследствие недоразвития речи, всех ее компонентов.

Список использованной литературы:

1. Астаева, А.В. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи / А.В. Астаева, Д.И. Воронкова, М.Б. Королева // Вестн. Череповец. гос. ун-та. Пед. науки. – 2012. – № 4, Т. 2. – С. 130–133.

2. Грачева, И.А. Особенности развития памяти у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / И.А. Грачева // Психологический Vademecum: М.М. Бахтин и Витебщина – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2020. – С. 101–105.

3. Есина, К.А. Развитие познавательных процессов детей с тяжелыми нарушениями речи / К.А. Есина // Фундаментальные научные исследования: теоретические и практические аспекты: сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Кемерово: ООО «Западно-Сибирский научный центр», 2018. – Т. 2. – С. 48–51.

Гулидин П.К.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
Boss.gulidin@mail.ru

УДК 796.51

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПО СОЗДАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ТУРИСТСКОЙ ГРУППЕ

В статье рассмотрены основы социально-психологического климата в спортивно-оздоровительном туризме, что является совокупностью физического и духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: спортивно-оздоровительный туризм, психологический климат, формирование групп.

FORMATION OF COMPETENCIES OF STUDENS OF THE FACULTU OF PHUSICAL CULTURE TO CVEATE A PSUCHLOGICAL CLIMATE IN TOURIST GROUP

The article covers the basics of socio-psychological climate in the sports tourism, which is a combination of physical, spiritual and moral education.

Keywords: sport tourism, psychological climate, the formation of group

Введение. Занятия активными видами туризма, являются хорошим средством для подготовки подрастающего поколения к службе в армии, для решения вопросов его профессиональной подготовки, а также другими видами деятельности человека в различных условиях, а так же интересной, доступной и дешевой школой подготовки моло-

дежи к выживанию и адаптации к стрессовым ситуациям. Сколько впечатлений, удовольствия и пользы приносят туристические походы тем, кто ступил на тропу, сел в байдарку, вошел в пещеру и т.д.

Туризм имеет большое воспитательное значение, он используется как средство физического, эстетического, трудового, морально-нравственного, патриотического воспитания подрастающего поколения как средство познания окружающей среды и человека в природных условиях.

Анализ опыта и научно – методической литературы показывает, что успех туристского похода зависит от множества самых разных факторов. Это, прежде всего, интересный, правильно построенный маршрут, соответствующий физической, технической подготовке каждого участника и опыту группы. Это продуманное оснащение группы всем необходимым – снаряжением, продуктами питания, медикаментами. Это, конечно, и строгое соблюдение правил безопасности на маршруте [1].

Однако при самой тщательной подготовке поход может не доставить туристам радости, если между ними сложатся нездоровые отношения. Конфликты в группе могут не только испортить впечатление от похода, но и привести к серьезным происшествиям. Значит, залогом успеха похода является психологическая обстановка в туристической группе, которая в свою очередь зависит от компетенций руководителя туристской группы. Подготовка будущих руководителей туристских групп детей и молодежи проводится на факультетах физической культуры, где учебными планами предусматривается прохождение предмета «Туризм» и учебной практики «Туристский поход». В ВГУ имени П.М. Машерова факультет физической культуры и спорта работает более сорока лет и многие выпускники по своей работе связаны с организацией туристских походов с различными группами населения и большинстве своем имеют опыт руководства туристскими группами.

При беседах с выпускниками об их подготовке, как руководителей туристских групп, выяснили, что с вопросами физической, технической подготовки групп и материального обеспечения у них трудностей не возникало, а вот вопросы управления и создания должного психологического климата каждый из них постигал исходя преимущественно из собственного опыта, собственных ошибок. Это и побудило нас более подробно изучить данный вопрос для внесения корректировки в учебный процесс.

Цель – Повышение качества формирования компетенций будущих руководителей туристских групп, на основе выявления факторов и их причин отрицательно влияющие на психологический климат.

Материал и методы. В данном исследовании приняли участие 70 выпускников разных лет факультета физической культуры, имеющие большой опыт руководства туристскими группами в спортивно-оздоровительном туризме.

Был применен метод анкетирования, беседы. Анкета содержала вопросы о факторах и причинах отрицательно влияющих на психологический климат туристкой группы, из личной практики руководства походами, возникающих сложных психологических ситуациях и выборе путей их преодоления. Рекомендаций по включению в учебный процесс необходимых знаний, умений и навыков, для повышения качества подготовки будущих руководителей туристских групп по управлению психологическим климатом группы.

Результаты и их обсуждение. После проведенного анализа и обработки, полученных данных анкетирования и бесед, были установлены наиболее часто встречающие, отрицательно влияющие на психологический климат туристских групп факторы и их причины, а так же перечень необходимых компетенций руководителей.

Так почти все респонденты отметили три основных фактора отрицательно влияющих на психологический климат туристской группы: конфликты, отсутствие спло-

ченности в туристской группе, неправильный стиль управления туристской группой руководителем.

Были установлены наиболее часто встречающие причины конфликтов. Из-за ущемления или неудовлетворения каких-либо интересов члена туристской группы; состояния душевного дискомфорта, раздражения у одного из туристов. Психологическая непереносимость в отношение к другому члену туристской группы из-за образа его мыслей, интересов, одежды, прически, голоса, походки, манерой смеха и т.д.; на основе мелких бытовых проблем.

Причины отсутствие сплоченности группы: Не выполнение самоограничений и подчинения установленным нормам и правилам поведения; не сознательного, безразличного отношения туристов к происходящему; личностные качества людей собравшихся в группу;

морального облика отдельных членов туристской группы; возникающих между ними отношений; не терпимости и отсутствия доверия по отношению к партнеру по взаимодействию; формирование малых групп с отрицательной направленностью внутри туристской группы.

Причины неправильного стиля руководства группой: из-за завышения требований; не учета мнения членов группы; попустительского стиля; ошибок при распределении функциональных обязанностей в группе и т.д.

Во время бесед было высказан недостаток при подготовке студентов к данному виду деятельности, что во время учебного многодневного туристского похода они являлись, членами туристской группы, а не получали практику руководства группой. На основе опроса наших выпускников – опытных руководителей туристских групп, мы сделали попытку собрать необходимые требования к знаниям, умениям и навыкам, от которых во многом зависит психологический климат в туристской группе.

Руководитель туристской группы в спортивно-оздоровительном туризме должен обладать следующими компетенциями:

– должен не просто уметь принимать тактические и стратегические решения, в том числе и непопулярные, нужно уметь их осветить участникам, показать все причины, по которым непопулярное решение принято. Если же ситуация заставляет действовать крайне быстро, то только тогда вступает в силу авторитарное право руководителя приказывать без объяснений;

– иметь отличную техническую, физическую и морально-волевую подготовку, опыт (для большинства участников важно наличие у руководителя положительного опыта, для участников важно сочетание как положительного, так и отрицательного опыта, причём желательно, чтобы положительный опыт был после отрицательного);

– быть строгим, но одновременно корректным. Каждый раз взвешивать, стоит ли выносить ошибки участника, нарушение дисциплины, халтурное выполнение обязанностей на общее обсуждение;

– до последнего момента избегать репрессивных мер: снятие с маршрута, наказание в виде дополнительного дежурства и подобное;

– умение прислушиваться к мнению участников: каждый из нас человек, руководитель тоже не всесилен и не может всегда быть безошибочен и безупречен в своей логике. Поэтому даже если про себя руководитель уже решение принял, а на обсуждении кто-то из участников логично и грамотно показывает, что лучше сделать не так, руководитель должен похвалить такого участника, сказать, что этот вариант ещё более грамотный, и вынести окончательное решение, что действовать будем именно так;

– умение трезво оценивать ситуацию, не выдавать желаемое за действительное. Например: реализация задуманного плана возможна только при счастливом стечении всех обстоятельств: будет только хорошая погода, весь транспорт не подведёт, не произойдёт

никаких аварий, хотя препятствия сложные, и т.п. Даже, если все участники горят желанием, несмотря на такой большой риск, всё равно идти по этому плану, именно руководитель должен найти в себе силы, чтобы выявить все отрицательные стороны подобного плана, изменить его или вообще от него отказаться, заменить на другой;

– самое сложное для руководителя это соблюсти грань между перестраховкой и действиями во имя безопасности группы;

– умение быть самому пунктуальным и точным, только тогда этого же можно требовать от участников;

– умение воодушевлять своим личным примером: как в сложных ситуациях, так и при выполнении хозяйственных работ. Дисциплина и дежурства одинаковы для всех, в том числе и для руководителя. Но при этом нужно помнить, что особенно при спасательных работах и ликвидации последствий аварий, при сложных разведках, прохождении опасных препятствий руководитель не всегда должен всё делать сам, а руководить ситуацией.

– не бояться заранее, до похода, обговорить все вопросы дисциплины и правил поведения в походе с участниками, особенно с новичками;

– умение просто общаться на любые темы с каждым из участников, а не только разговаривать с ним по текущим походным вопросам – то есть иметь личный контакт с каждым из участников;

– не забывать каждый день, а также перед началом каждого значимого этапа похода обрисовывать перед участниками ситуацию, ставить цели и задачи группы на данный день, участок; повседневные задачи должны быть реальными, иначе в случае форс-мажора у группы не останется сил на рывок;

– не уставать следить за тем, чтобы между участниками не возникало недоброжелательств, конфликтов;

– и наконец, несмотря на то, что именно руководитель зачастую является инициатором похода, он берёт на себя множество обязанностей, несёт ответственность, нередко чему-то обучает своих участников, всё-таки при этом руководитель не должен быть эгоцентричным. Поход – это реализация общей цели всей группы, а не только личной цели руководителя.

Исходя, из полученных результатов были внесены коррективы в учебные программы по предмету «Туризм», которые предусматривают дополнительные знания по психологической подготовке и практические навыки и умения по управлению психологическим климатом в туристской группе. Так во время учебной практики «Туристский поход», предусматривается, каждому студенту побыть в роли стажера руководителя. Для семинарских занятий разработаны психотренинги, где моделируются экстремальные психологические ситуации, с целью приобрести навык принятия студентами морально осознанных решений по выходу из предложенных ситуаций.

Заключение. Полученные данные нашего исследования позволили выявить наиболее часто встречающиеся факторы и причины, отрицательно влияющие на психологический климат туристской группы. Определить компетенции руководителя туристской группы в спортивно-оздоровительном туризме, необходимые для успешного управления психологическим климатом. Внести коррективы в учебный процесс по дисциплине «Туризм», пересмотреть задания по учебной практике «Туристский поход» и разработать упражнения и учебные задания для проведения психотренинга по приобретению навыков решения психологических ситуаций в походе.

Список использованной литературы:

1. Гулидин, П.К. Туризм: курс лекций / П.К. Гулидин. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 98 с.

Гущина Е.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
hellenllis2010@mail.ru

УДК 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПРОЯВЛЕНИЮ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Статья посвящена проблеме прокрастинации в студенческой среде. Прокрастинация представляет собой феномен откладывания выполнения задачи на самый последний момент. Это мешает индивиду во многих областях его деятельности, в том числе освоению профессии студентами и формированию будущего специалиста. В данной статье проведен корреляционный анализ взаимосвязи уровня прокрастинации и личностных факторов студентов-прокрастинаторов, что может помочь сформировать более полную картину личности этих людей и улучшить понимание причин феномена «прокрастинация».

Ключевые слова: прокрастинация, самооценка, планирование, тревожность, самоконтроль, эмоциональная стабильность, нормативность поведения, студенческая среда.

PERSONAL FACTORS CONTRIBUTING TO THE MANIFESTATION OF PROCRASTINATION AMONG STUDENTS

The article is devoted to the problem of procrastination in the student environment. Procrastination is a phenomenon of postponing the completion of a task at the very last moment. This hinders the individual in many areas of his activity, including the development of the profession by students and the formation of a future specialist. This article provides a correlation analysis of the relationship between the level of procrastination and the personal factors of procrastinator students, which can help form a more complete picture of the personality of these people and improve understanding of the causes of the phenomenon of "procrastination".

Keywords: procrastination, self-esteem, planning, anxiety, self-control, emotional stability, normative behavior, student environment.

Введение. В настоящее время при подготовке будущих специалистов необходимо особое внимание уделять вопросу социализации студентов, что предполагает усвоение социального опыта, а именно: накопление знаний, усвоения ценностей, приобретения навыков и умений, выработка собственной позиции и убеждений. Проявление прокрастинации в учебной деятельности способно существенно снизить качество усвоения учебного материала студентами, что в свою очередь может привести к не усвоению профессионально важных знаний, умений и навыков. Также, проявление прокрастинации, по мнению К. Лэй является неадекватным поведением, которое приводит к психологическому дистрессу с множественными негативно окрашенными последствиями (возрастающая тревога, чувство вины, низкая успеваемость, и т.д.) [1; 2; 3]. Все вышеперечисленные факторы могут привести к нарушению формирования в обществе высококвалифицированных специалистов, которые составляют основу гражданского общества и нации, работая на усовершенствование всех областей жизнедеятельности человека [4].

Цель исследования – изучение факторов способствующих проявлению прокрастинации у студенческой молодёжи.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова, на факультете социальной педагогики и психологии. В качестве респондентов выступили студенты третьего и четвёртого курсов дневной формы обучения, выборка составила 45 студентов. В процессе исследования использовались опросные методы,

качественный и количественный анализ. Для проведения исследования использовались следующие методики:

1. 16-ти факторный личностный опросник Кеттелла (форма С) в адаптации Н.А. Капустиной.

2. Опросник на склонность к прокрастинации О.А. Ширвари, Е.Е. Чёрная, В.А. Панов и др.

Результаты и их обсуждение. С помощью опросника на склонность к прокрастинации О.А. Ширвари, Е.Е. Чёрная, В.А. Панов и др. определили, что высокий уровень прокрастинации имеют 42,2% учащихся. Такие студенты характеризуются отсутствием сосредоточенности на важных делах, неправильной расстановкой приоритетов и постоянным откладыванием дел на некоторое время не только в учебном процессе, но и в повседневных делах. Такой результат показывает важность изучения прокрастинации у студентов.

С помощью данного опросника также можно определить уровень личностно-обусловленной и ситуативно-обусловленной прокрастинации. Высокий уровень личностно- обусловленной прокрастинации определили у 57,8% респондентов. Студенты, показавшие такой результат, выполняют задания, в различных сферах деятельности, не своевременно. При возникновении трудностей, студенты не склоны проявлять волевые усилия для достижения намеченных целей. Учащиеся, имеющий высокий уровень ситуативно-обусловленной прокрастинации (48,9%), склонны выполнять задания только при наличии интереса и мотивации. При возникновении трудностей они не проявляют активности, если для этого нет острой необходимости.

Далее, с целью установления факта наличия или отсутствия взаимосвязи между прокрастинацией и личностными характеристиками студентов, был использован корреляционный анализ с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена. Расчёты были проведены с помощью IBM SPSS Statistics 20.

Проанализировав полученные результаты, обнаружили, что фактор H (робость – смелость) и фактор L (доверчивость – подозрительность) не имеет взаимосвязи с общей прокрастинацией, делаем вывод о том, что данные факторы не влияют на проявление прокрастинации. Также не могут влиять на проявление прокрастинации такие факторы как: фактор B (конкретное – абстрактное мышление), фактор I (реализм – чувствительность), фактор N (прямолинейность – проницательность), фактор Q1 (консерватизм – радикализм) и фактор Q2 (конформизм – нонконформизм), т.к. данные факторы не показали корреляционной связи с прокрастинацией.

Метод корреляционного анализа позволил нам определить среднюю отрицательную зависимость между уровнем прокрастинации и уровнем самооценки (r= -0,545). Данные результаты свидетельствуют о том, что с увеличением роста прокрастинации понижается уровень адекватной самооценки. Соответственно, у студентов, демонстрирующих высокий уровень адекватной самооценки, наблюдается низкий уровень прокрастинации, а у студентов, чья адекватная самооценка находится на низком уровне, определяется высокий уровень прокрастинации.

Обратная взаимосвязь обнаружена между уровнем прокрастинации и уровнем эмоциональной стабильности (r= -0,405). Полученные результаты свидетельствуют о том, что чем выше уровень эмоциональной стабильности, тем ниже уровень прокрастинации. Соответственно, те студенты, у которых наблюдается эмоциональная нестабильность, будут чаще откладывать выполнение дел на потом. Этот факт можно объяснить тем, что студенты не устойчивы в своих интересах, т.е. они могут с легкостью перейти к другим делам, не закончив начатое дело только по тому, что им стало не интересно, тем самым отложить начатое дело на неопределённый срок. Также, такие факторы как импульсивность, раздражительность, утомляемость могут спровоцировать повышение уровня прокрастинации.

Также, обратную взаимосвязь выявили между уровнем нормативности поведения и уровнем прокрастинации (r= -0,405). Полученные результаты свидетельствуют о том, что низкая нормативность поведения способствует увеличению уровня прокрастинации. Студенты, с низким уровнем нормативности поведения, неорганизованны, безответственны, импульсивны, склонны к непостоянству. Всё вышеперечисленное только способствует повышению уровня прокрастинации.

Далее, стоит отметить тот факт, что студенты, имеющие высокую нормативность поведения, ответственны, добросовестны, настойчивы в достижении поставленной цели. Развитое у них чувство долга и соблюдение общепринятых моральных правил, не дают им возможности отложить дела на неопределённый срок. Такие студенты будут выполнять все полученные задания сразу, не дожидаясь последнего момента, чтобы не испытывать дискомфорт.

Таким образом, чем выше уровень нормативности поведения, тем ниже уровень прокрастинации.

Обратную взаимосвязь определили между уровнем прокрастинации и уровнем самоконтроля (r= -0,308). Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокий самоконтроль способствует снижению уровня прокрастинации, и наоборот, чем ниже самоконтроль, тем выше уровень прокрастинации. Объяснить данный феномен можно тем, что студенты, с низкой дисциплинированностью, не обращают внимание на социальные требования и нормы, принятые в обществе. Также у таких студентов низкий уровень волевой саморегуляции, им тяжело приступить к выполнению заданий сразу, они «тянут» до последнего и тем самым, даже если и выполняют задание в срок, то качество выполненной работы стоит желать лучшего.

Студентам, с высоким уровнем самоконтроля, гораздо легче начать выполнять полученные задания сразу, так как у них сильная воля, они умеют контролировать свои эмоции и поведение. Даже если задания для них не привлекательны, противоречат их собственным желаниям, такие студенты всё равно будут выполнять такие задания сразу, не откладывая в так называемый «долгий ящик».

Далее, при анализе результатов полученных благодаря корреляционному анализу, определили тенденцию к прямой взаимосвязи между уровнем прокрастинации и уровнем практичности (фактор М) (r= 0,458). Так как фактор «М» биполярен, далее будет рассмотрено два фактора: практичность и мечтательность. Итак, высокий уровень прокрастинации будет наблюдаться у студентов, которые показали высокие результаты по фактору «мечтательность». И наоборот, низкий уровень прокрастинации будет наблюдаться у студентов, которые показали высокие результаты по фактору «практичность».

Также, при анализе полученных результатов, определили тенденцию к прямой взаимосвязи уровня прокрастинации и уровнем тревожности (r= 0,501). Студенты, показавшие высокий уровень тревожности – беспокойны, ранимы, склонны к самобичеванию. Также, данные студенты чувствительны к одобрению окружающих. Казалось бы, если студенты чувствительны к одобрению других, они должны выполнять всё в срок и качественно, чтобы о них не подумали плохо, но здесь открывается другая сторона чувствительности к одобрению. Такие студенты откладывают выполнение работы до последнего момента, что бы избежать негативной оценки окружающих. Они как бы оттягивают момент оценивания.

Тенденцию к прямой взаимосвязи также определили между уровнем прокрастинации и уровнем расслабленности (r= 0,337). Чем выше уровень расслабленности, тем выше уровень прокрастинации. Такую закономерность можно объяснить тем, что студенты, с высоким уровнем расслабленности, недостаточно мотивированы для выполнения заданий.

Заключение. Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что большинство студентов данной выборки имеют высокий уровень прокрастинации (42,2%), т.е. студенты имеют свойство прокрастинировать не только в учебном процессе, но и во всех сферах деятельности.

Результаты корреляционного анализа позволили определить у студентов тенденцию к прямой взаимосвязи уровня прокрастинации с уровнем практичности, уровнем тревожности и уровнем расслабленности. Обратную взаимосвязь определили между уровнем прокрастинации и уровнем самооценки, уровнем эмоциональной стабильности, уровнем нормативности поведения и уровнем самоконтроля.

Результаты данного исследования могут быть использованы при составлении рекомендаций, разработке и проведении тренинговых, коррекционно-развивающих занятий для данной выборки респондентов по снижения высокого уровня прокрастинации.

Список использованной литепратуры:

1. Барановская, Т.А. Формирование самоконтроля в учебной деятельности студентов: автореф. … дис. канд. психол. наук / Т.А. Барановская. – М., 1990. – 18 с.

2. Ильин, Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – М.: Питер, 2011. – 224 с.

3. Разработка опросника для изучения склонности личности к прокрастинации / О.А. Ширвари [и др.]. Текст: непосредственный // Молодой учёный. – 2015. – № 24(104). – С. 1105–1113.

4. Чернышева, Н.А. Прокрастинация: актуальное состояние проблемы и перспективы изучения / Н.А. Чернышева. // Вестн. Перм. гос. нац. исследовательского уни-та. – 2016. – № 1 – С. 17–26.

Дисько И.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
airyna1906@mail.ru

УДК 159.9

МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

Статья посвящена проблеме поиска эффективной профилактической работы по предотвращению правонарушений учащихся, проведении индивидуальной работы в учреждениях среднего специального и профессионально-технического образования.

Ключевые слова: девиантное поведение. Взаимодействие. Развитие личности. Модель индивидуальной профилактической работы.

MODELS OF INDIVIDUAL PREVENTIVE WORK WITH STUDENTS IN INSTITUTIONS OF SECONDARY SPECIALIZED AND VOCATIONAL EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF SOCIAL PARTNERSHIP

The article is devoted to the problem of finding affective preventive work to prevent student delinquency, to carry out individual preventive work in institutions of secondary specialized and vocational education.

Keywords. Deviant behaviour. Interaction. Personal development. Model of individual preventive work.

Введение. Девиантное поведение личности, приводит к правонарушениям и преступлениям. Предупреждение и преодоление поведенческих нарушений требует хорошо организованной системы социальных воздействий. Общественное влияние, которое предполагает правовые санкции, медицинское вмешательство, педагогическое влияние, социальную и психологическую поддержку и помощь, позволяет предупреждать и преодолевать поведенческие нарушения.

Правонарушения и преступления в подростковой среде, являются социально значимой проблемой. Для решения этого вопроса возникла необходимость в апробировании «Модели индивидуальной профилактической работы с учащимися в учреждениях среднего специального и профессионально-технического образования в рамках социального партнерства.

Модель призвана ориентировать учащуюся молодежь на личную ответственность за своё поведение, здоровый образ жизни, развитие позитивных отношений с окружающими, приобретение умения учащимися адаптироваться к отрицательным факторам социальной и природной сферы, выражать свои чувства, разрешать конфликты, сопротивляться давлению, которое угрожает их здоровью и жизни, умение самостоятельно принимать оптимальные решения в критических ситуациях. Определять наиболее распространенные «проблемные» поведенческие и социально-демографические характеристики учащихся, на которые должны быть направлены профилактические мероприятия. А именно: низкая успеваемость, отсутствие планов на будущее, взаимоотношение с друзьями с асоциальным поведением, непродуктивное использование времени, проблемы в семье (развод родителей), недостаточное развитие навыков разрешения конфликтов, коммуникативных навыков.

Вопросы результативности проводимой профилактической работы очень актуальны для средних специальных и профессионально-технических учреждений образования.

Материал и методы. Исследование эффективности использования модели индивидуальной профилактической работы с учащимися было проведено на базе учреждения образования «Витебский государственный технический колледж». Модель профилактической работы включает в себя три основных компонента: образовательный, психологический, социальный и оценивается по пяти критериям.

Всего в инновационной деятельности в учебном году приняли участие 98 человек, из них – 91 учащийся, 7 педагогических работников. Для более полного анализа результатов эксперимента взята контрольная группа 2, в которой проводятся только диагностики в начале и в конце года и отслеживаются динамика количества совершенных правонарушений.

Таблица 1 – Количество участников в инновационной деятельности

Количество участников в инновационной деятельности	
Экспериментальная группа	Учащиеся, в отношении которых проводится ИПР (32 человека)
Контрольная группа 1 (Э-22)	ИПР не проводится, проводятся диагностики и эксперимент (30 учащихся)
Контрольная группа 2 (ВС-31)	Только диагностика в начале и в конце учебного года (29 учащихся)

Критерии участников экспериментальной деятельности были изучены на основании следующего диагностического инструментария: методика ОРВ; анкета по выявлению риска химической зависимости (психосоциальное анкетирование); личностный опросник Г.Айзенка; изучение темпераментных особенностей учащихся; анализ случа-

ев пьянства, табакокурения, наркопотребления; изучение личностной направленности учащихся (анкета «Определение направленности личности Б.Басса);методика «Социальная адаптация»; анализ участия в молодежных инициативах; выявление мотивов участия учащихся в делах учебной группы; анализ участия в работе спортивных секций, кружков; изучение уровня сплоченности – разобщенности в группе, «социометрических статусов».

Результаты и их обсуждение. С 32 учащимися, с которыми проводилась индивидуальная профилактическая работа, использовалась в качестве диагностического инструментария методика оценки рисков противоправного поведении. Основной задачей использования методики ОРВ является оказание своевременной психолого-педагогической и социальной помощи несовершеннолетнему, демонстрирующему рискованное поведение, на основе построения индивидуального профилактического маршрута с указанием обоснованных решений о необходимых профилактических и реабилитационных мерах. Методика включает в себя 12 блоков: Блок 1: совершенные в прошлом и текущие правонарушения/решения суда; Блок 2: семейные обстоятельства /выполнение родительских/опекунских обязанностей; Блок 3: образование /трудовая занятость; Блок 4: взаимоотношения со сверстниками; Блок 5: употребление наркотиков, алкоголя, иных психоактивных веществ; Блок 6: досуг /свободное время; Блок 7: личные качества/поведение; Блок 8: жизненные установки; Блок 9. социально-психологические факторы риска; Блок 10. проблемы физического и психического здоровья; Блок 11. психоэмоциональные проблемы; Блок 12. предыстория криминализации.

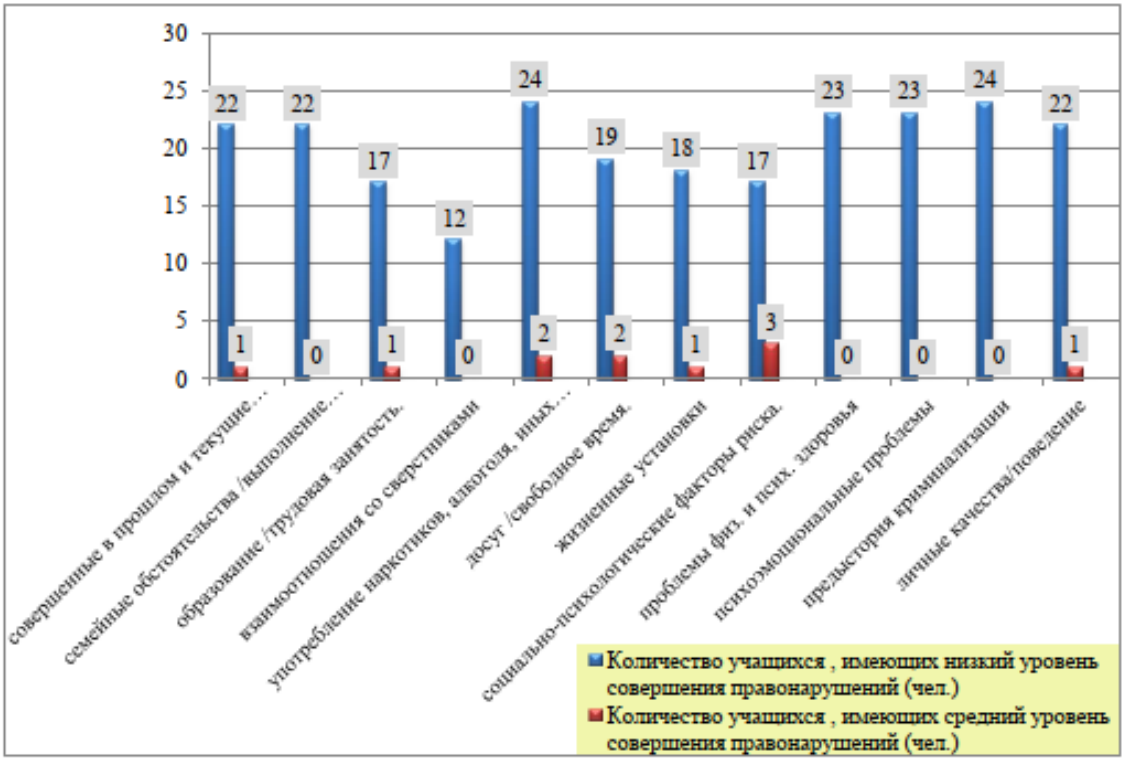


Рисунок 1 – **Результаты исследования методикой ОВР**

Исходя из данных рисунка можно, сделать вывод, что у всех 24 учащихся выявлен низкий или средний уровень совершения правонарушений по всем блокам.

Таблица 2 – Общие результаты исследования

Наименование показателя	На 01.10.	На 01.01.	На 01.04.
Контингент обучающихся (чел.)	1793	1698	1571
Количество учащихся, в отношении которых проводится ИПР (чел.), %	32 (1%)	34 (0,9%)	27 (2,2%)
Количество учащихся детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (чел.)	47	44	31
Количество, учащихся, признанных находящимися в социально опасном положении	5	6	10
Количество учащихся, с которыми проводится комплексная реабилитация (чел.)	5	5	3

При анализе причин и обстоятельств совершенных подростками правонарушений нашли свое отражение две основные тенденции. Первая из них заключается в том, что в зависимости от тех или иных факторов наблюдается рост различных видов девиантного поведения молодых людей. Если ранее особенно остро была обозначена проблема употребления психоактивных веществ (в том числе и алкоголя), то на сегодняшний день к ней присоединились нарушения правил дорожного движения, в частности, управление транспортным средством лицом, не имеющим на это права.

Вторая тенденция связана с тем, что у конкретного подростка девиация только одного вида практически не наблюдается. К примеру, употребление алкоголя может сопровождаться курением, пропусками занятий без уважительных причин, различными видами агрессивного поведения.

Выделенные тенденции позволяют говорить о том, что должен быть единый, общий профилактический процесс, в ходе которого наряду с общими задачами необходимо решать задачи специфические, возникающие по мере появления новых проблем и анализе методики оценки рисков.

Незначительные изменения количества учащихся, с которыми проводится индивидуальная профилактическая работа, по состоянию на середину учебного года связано с тем, что в октябре не было достоверной и полной информации из предыдущих мест обучения о ранее совершенных учащимися правонарушениях. В течение октября сведения из учреждений общего среднего образования, инспекций по делам несовершеннолетних продолжали поступать. Только к апрелю наблюдается стойкая положительная динамика в сокращении совершаемых учащимися противоправных деяний.

Это говорит о том, что в данный момент можно выделить группу учащихся, требующих повышенного внимания.



Рисунок 2 – **Оценка рисков противоправного поведения**

Заключение. Основываясь на полученных данных в результате исследования можно сделать вывод, что в экспериментальной и контрольной группах не произошло прироста количества правонарушений, в экспериментальной группе нет случаев повторных правонарушений. На протяжении учебного года увеличилось количество учащихся, с которыми проводилась комплексная реабилитация, у всех 5 учащихся факты повторного употребления алкогольных напитков были зафиксированы в период обучения в учреждениях общего среднего образования (все 5 обучающихся – первокурсники).

На основании результатов исследования и в целях предупреждения и противодействия выявленным социальным проблемам и рискам, реализация для обучающихся предложенной модели программы профилактики и включение ее в учебную, воспитательную, внеурочную занятость является актуальной задачей современных учреждений образования, в том числе средних специальных и профессионально-технических.

Дудина Н.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск,
Аспирант
natalia.dudina.96@mail.ru

УДК 159.9

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ, ОБУСЛАВЛИВАЮЩАЯ ПРОЯВЛЕНИЕ ФАББИНГА

Статья посвящается проблеме фаббинга и его проявлений.
Ключевые слова: фаббинг, интернет-зависимость, гаджет-зависимость, коммуникация, эмоциональная нестабильность.

THE UNCERTAINTY THAT CAUSES THE MANIFESTATION OF FABBING

The article is devoted to the problem of fabbing and its manifestations.
Keywords: fabbing, Internet addiction, gadget addiction, communication, emotional instability.

Введение. Технологический прогресс, цифровизация современного общества направлены на изменение качества жизни человека в лучшую сторону. Создание новых гаджетов, использование интернет-технологий ориентированы на расширение возможностей человека. Виртуальное пространство создает потенциальную возможность для общения с любым человеком земного шара, который в это пространство включен посредством Интернета. Смартфон, совмещающий в себе функции телефона, компьютера и других гаджетов, позволяет человеку практически не выходить из виртуального пространства, если есть покрытие сотовой сети [1].

Результаты и их обсуждение. Фаббинг характеризуется как привычка часто или даже постоянно отвлекаться на свой гаджет во время разговора с собеседником. Вопреки на кажущуюся общественную несерьёзность данного феномена, его воздействие на системы межличностных отношений становится все более определяющим. Понимание фаббинга воспринимается зачастую как одна из причин осложнения межличностных взаимоотношений, в особенности, когда человек находится в ситуации неопреелённости [2].

В связи с этим все более остро встает проблема возникновения новых форм зависимого поведения и угрозы благополучию человека от чрезмерного использования гаджетов, Интернета и компьютеров.

Е. Карадаж с соавторами, анализируя исследования телефонной зависимости, установил, что гаджет используется как инструмент ухода от одиночества. У людей,

зависимых от негоа, наблюдались тревожность, беспокойство и депривационные расстройства, когда они были разделены с собственными гаджетами.

В зарубежных исследованиях активно разрабатывается тема компьютерной зависимости, интернет-зависимости. Выявлено, что нарушения самоконтроля поведения в отношении использования компьютера и интернета приводит к ухудшению самочувствия и дистрессу [3].

Психологи констатируют, что современная молодёжь разучилась жить без гаджетов. Привычка заполнять своё время мобильным телефоном, компьютером в любой его форме повлияла на то, что подросткам стало неинтересно общаться друг с другом: им не о чем разговаривать, нечего обсуждать или о чём-то спорить. Различные электронные устройства (планшеты, мобильные телефона и др.) всё активнее стали использоваться школьниками не только во внеурочное время, но и в процессе проведения урочных занятий. Мелодии, звучащие на уроках, отвлекают учащихся, мешают им сосредоточиться, кроме того, излучение от гаджетов оказывает негативное влияние на физическое и психическое здоровье растущего организма [4, с 46.]. Таким образом, современные исследования и наблюдения позволяют утверждать, что гаджет-зависимость и фаббинг, как её разновидность – это объективно существующая и актуальная проблема общества, которые проникли во все сферы жизнедеятельности и являются самым распространённым способом коммуникации.

Любая коммуникация – это обмен информацией между людьми, каждый из которых обладает своим жизненным опытом и картиной мира. Передача и получению информации предшествуют моменты кодирования и декодирования, при которых неизбежны потери и помехи. Нарушение ожидания (обратной связи) в силу неполной адекватности понимания текста, приводит к непониманию участниками друг друга, выражающееся в чувстве неуверенности, беспокойства, недовольства, которые мотивируют человека обратиться к интернету. Те же действия наблюдаются в ситуации неопределённости, когда для снятия тревожности и ухода от реальности, используется гаджет.

Когнитивная неопределенность заключается в том, что человек не может точно знать представлений и установок другой стороны, т.е. его когнитивный базис, индивидуальная когнитивная установка не эффективны в данной ситуации действительности.

Поведенческая неопределенность связана с невозможностью предсказания поведения своего партнера.

Эмоциональная неопределенность отражается в психологическом состоянии, при котором человек испытывает беспокойство, что его неправильно поймут, отрицательно оценят, нанесут ущерб его Я.

В рамках мотивационного подхода T. Nakamura выделяет следующие причины, которые мотивируют людей смотреть на экран смартфона (Nakamura, 2015):

– проверка времени или получения уведомлений;

– разнообразие диалога с помощью показа материалов на телефоне (фото, видео);

– выражение или скрытие негативных эмоций или способ избегания диалога.

Анализ фаббинга как социально-психологического явления свидетельствует о необходимости выявления, прежде всего, субъективных причин, которые влияют на поведение коммуникантов во время живого общения. Например, Р.Д. Бердин выделяет следующие проблемы, с которыми сталкивается молодежь во время непосредственной коммуникации (Бердин, 2016):

– сложно формулировать мысли в устной форме;

– трудно подобрать нужные слова;

– живое общение быстро наскучивает;

– из-за использования интернет-сленга возникают сложности с пониманием смысла сказанного [2].

Так как смартфоны и интернет стали неотъемлемой составляющей нынешнего времени, то и фаббинг, который является следствием чрезмерного использования гаджетов, проникает во все сферы жизнедеятельности человека (образовательная сфера, семейные и дружеские отношения, деловые отношения): когда человек отдает предпочтение виртуальному общению, пренебрегая реальным, переписываясь в социальных сетях, разговаривая по телефону или используя face-time, стремясь получать лайки и комментарии под своими фотографиями и записями, играть в игры и т.д., имея при этом рядом реального партнера для общения[2].

Фабберы, скорее всего, не понимают вреда, который они причиняют другим и себе, однако это утверждение должно подвергнуться проверке. Многие их действия, а именно: готовность как можно быстрее ответить на сообщения тех, кто им пишет и звонит, отреагировать на комментарии к своим записям – ведут к игнорированию реального общения, а вместе с тем и личности собеседника, партнера. В отдельных исследованиях (Егоров, 2007) акцентируется внимание на том, что гаджет является неотделимой частью жизни: его отключение или отсутствие вызывает психологический и физический дискомфорт [5].

Смартфон может препятствовать развитию межличностных отношений между людьми. То есть речь идет о так называемых побочных явлениях в структуре социально-психологических характеристик коммуникационного процесса: смартфон как средство коммуникации сам по себе не является источником негативной перцепции (восприятия), но таким источником является личность его обладателя. По мнению этих авторов, присутствие смартфона в поле зрения во время разговора (например, на столе между собеседниками) снижает уровень эмпатии и доверия между людьми по сравнению с теми, у кого смартфона не было. Особенно сильно это проявляется во время важных деловых бесед, переговоров и т.п. Другие исследования также подтверждают, что диалоги с отсутствием мобильного средства связи более качественные и эмпатичные по сравнению с разговорами, при которых присутствует смартфон [1].

Согласно исследованиям Кентского университета, фаббинг является результатом вредных привычек и психологических проблем. Интернет-зависимость, переживания, связанные со страхом пропустить что-то важное, трудности с самоконтролем – все это может привести к зависимости от телефона, а она, тем самым, ведет к проявлению фаббинга в общении.

Причинами появления фаббинга в подростковом возрасте служат дисгармоничные взаимоотношения между родителями и детьми (Егоров, 2007), влияет и пол: женщины и девушки более склонны к нему и чаще его проявляют (Митрёхин, 2017). Фаббер постоянно ищет возможность, чтобы заглянуть в телефон, не пропустить важный звонок или сообщение. Проявления фаббинга в непосредственном общении вызывает негативные состояния: ревность к смартфону, ощущение, что человека променяли на гаджет, раздражение и возмущение, чувство неловкости, брошенности и т.д. (Краснова, 2016).

Заключение. Анализ ряда исследований показали, что степень неуверенности связана с невербальным выражением готовности к началу общения, уровнем интимности, взаимности и симпатии в процессе общения. Считается, что чем больше человек дает другому информации о себе, раскрывает себя, тем больше снижается неопределенность ситуации [5].

Ценностно-нормативная регуляция фаббинга предполагает его оценку в качестве одной из форм социальных девиаций. Об этом свидетельствуют и результаты исследования его причин K.M. Douglas и V. Chotpitayasunondh (Chotpitayasunondh, 2016). Несмотря на широкое и быстрое распространение этого явления в системах социальной

коммуникации, не следует исключать, что это стало возможным по причине низкой коммуникационной культуры и слабости мер нормативного регулирования. Тем более что в научном отношении причины и социогенез фаббинга еще не изучены всесторонне. Например, анализ литературы чаще отражает мнение исследователей о том, что причины фаббинга имеют преимущественно объективный характер. Хотя согласиться с таким пониманием причин не всегда представляется возможным. Дело в том, что аргументация объективного характера причин фаббинга широтой и скоростью распространения этого явления в системе социальных коммуникаций неубедительна. В данном случае, по-видимому, следует ориентироваться на принципы теории массовых коммуникаций, которая предполагает функционирование в качестве регуляторов социального поведения не только и не столько объективных критериев, но и конструктивной активности человеческого фактора (осмысленность, ответственность, критичность, адаптивность и особенно культура отношений).

Список использованной литературы:

1. Крюкова, Т.Л. Фаббинг как угроза благополучию близких отношений / Т.Л. Крюкова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 3. – С. 61–76.

2. Чвякин, В.А. Фаббинг в структуре социальных коммуникаций: социологический анализ явления / В.А. Чвякин, Н.Ю. Григорьев // Гуманитарий юга России. – 2020. – Т. 9(45), № 5. – С. 150–161

3. Крюкова, Т.Л. Деструктивная привязанность в отношениях взрослых мужчин и женщин: стресс и совладение с ним / Т.Л. Крюкова, Т.П. Григорова // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 44. – С. 2.

4. Селиванова, Л.И. Исследование личностных особенностей подростков с компьютерной зависимостью / Л.И Селиванова // Сацыяльна-педагагичная работа. – 2012. – № 1. – С. 46–52.

5. Екимчик, О.А. «Фаббинг» в субкультуре подростков / О.А. Екимчик // Психология субкультуры: феноменология и современные тенденции развития: материалы международной научной конференции. – 2019. – С. 195–200.

Есипова Е.Г.
ГУО «Ясли-сад № 15 г. Полоцка», Республика Беларусь, г. Полоцк
Педагог-психолог
alyona.es@yandex.by
Богомаз С.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lovekafedra@mail.ru

УДК 796.51

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Статья посвящена проблеме психологической готовности к условиям учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 15 г. Полоцка». Полученные данные позволяют определить, какие дети нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы, направленной на профилактику трудной адаптации у воспитанников раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст, индивидуальное развитие, адаптация, психолого – педагогические условия, дошкольное учреждение, сопровождение.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE CHILD'S ADAPTATION TO THE CONDITIONS OF A PRESCHOOL INSTITUTION

The article is devoted to the problem of psychological readiness for the conditions of preschool education institution "Nursery – garden No. 15 of Polotsk". The data obtained make it possible to determine which children need correctional and developmental work aimed at preventing difficult adaptation in young children.

Keywords: early age, individual development, adaptation, psychological and pedagogical conditions, preschool institution, escort.

Введение. Приход в детский сад – очень важный этап в жизни ребёнка. С данным этапом связано изменение социальной ситуации развития ребёнка: из семьи ребёнок попадает в группу сверстников, где его дальнейшее развитие осуществляется под руководством воспитателя. Далеко не все дети готовы к данному событию. Детям присущи повышенная эмоциональность, впечатлительность, внушаемость. Исследования К.Л. Печоры показали, что только 18,2% детей готовы к посещению дошкольного учреждения, 6% – не готовы, 75,8% – условно готовы [1]. В связи с этим процесс адаптации к условиям дошкольного учреждения проходит не всегда благополучно и сопровождается плохим аппетитом, нарушением сна и болезнями детей.

Педагогу-психологу, работающему в дошкольном учреждении, приходится сталкиваться с проблемами адаптации, возникающей у вновь поступивших воспитанников. Чаще всего проблемы адаптации сопровождаются отрицательными эмоциями (от «плача за компанию», хныканья до приступообразного, постоянного, плача). В первые дни у детей наблюдалась сниженная степень социальных контактов. Дети были малообщительны, беспокойны, замкнуты, напряжены, познавательная и игровая деятельность снижены. Плохой аппетит, скудный словарный запас, идёт употребление облегчённых слов. Наибольшую опасность представляют состояния стрессовых реакций: страха, гнева, депрессии. Поэтому одной из основных задач педагога – психолога дошкольного учреждения помочь ребёнку, облегчить и ускорить процесс адаптации. Для того, чтобы выстроить алгоритм работы необходимо учитывать особенности адаптационного процесса.

Адаптация – это процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособления к её условиям [2]. Различают 3 степени тяжести прохождения адаптационного периода детей к новым условиям жизни в дошкольном учреждении: легкая степень адаптации – 10–15 дней; адаптация средней тяжести – в течение месяца; тяжелая адаптация – длится от 2 до 6 месяцев [3]. Процесс перехода из семьи в дошкольное учреждение для ребенка труден. Малышу предстоит приспосабливаться к совершенно новым для него условиям. С приходом детей в детский сад их жизнь существенно меняется: отсутствие родителей и других близких, новое незнакомое помещение, новый режим дня, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, другой стиль общения. Успешная адаптация ребенка во многом зависит от взаимных установок семьи и дошкольного учреждения. Если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребёнка и доверяют друг другу, то они будут складываться наиболее оптимально. Очень важно, чтобы родители были уверенны в хорошем отношении педагогов к ребенку; чувствовали компетентность педагога в вопросах воспитания; но главное – ценили его личностные качества (доброту, заботливость, внимание к людям). Самые важные учителя для ребёнка – родители. Родительский дом – это первая школа для ребенка. Семья оказывает огромное влияние на то, что ребёнок будет считать самым важным в своей жизни, на формирование ценностей. Независимо от того, сколько бы человек не прожил, он периодически обращается к опыту из детства, к жизни в семье: «чему меня учили отец и мать».

Цель статьи – содействовать проявлению искренней заинтересованности родителей в обеспечении гибкой адаптации детей к условиям дошкольного учреждения и их готовности к эмоциональной поддержке ребёнка в этот период.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Ясли-сад №15 г. Полоцка». В исследовании приняли участие дети ясельных групп в количестве 29 человек, разделенных на 3 группы (10, 4 и 15 человек). Исследование проходило в несколько этапов: на первом этапе: анкета для родителей Печора К.Л. «Психолого-педагогические параметры определения готовности поступления ребёнка в дошкольное учреждение»; на втором этапе – воспитатели в течении 30 дней с момента поступления ребёнка в дошкольное учреждение заполняли листы адаптации, по истечению 30 дней воспитатель заполнял карту наблюдения по итогам адаптации, предложенную Печора К.Л., на этом же этапе педагогом – психологом была использована методика, предложенная А.С. Роньжиной «Диагностика уровня адаптированности ребёнка к дошкольному учреждению»;

Результаты и их обсуждение. По мнению родителей, готовы к поступлению в детский сад 38% (11 детей), условно готовы – 48% (14 детей), не готовы – 14% (4 ребенка). Более наглядно результаты изображены в виде диаграммы на рисунке 1.

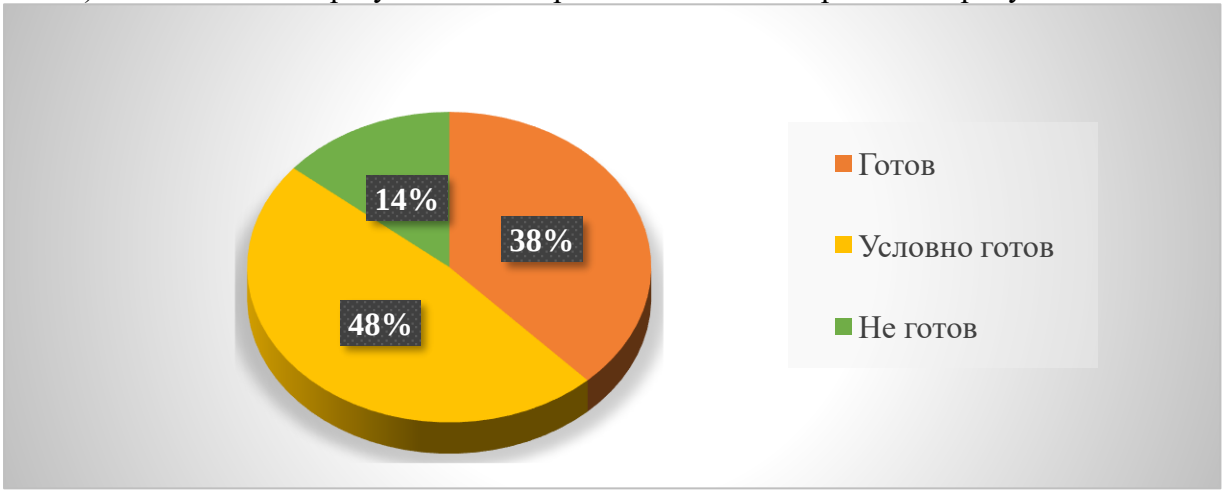


Рисунок 1 – **Уровень готовности детей к поступлению в детский сад**

Результаты анкетирования психолого-педагогических параметров готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение показали следующие данные: высокий уровень – 38% (11 детей), средний уровень – 48% (14 детей), низкий уровень – 14% (4 детей). Таким образом, по результатам проведенной диагностики можно сделать вывод о том, что у большинства детей адаптации к детскому саду находится на среднем уровне.

В результате наблюдения воспитателя и педагога – психолога за периодом адаптации детей младших групп были получены следующие данные, высокий уровень адаптированности имеют 59% детей (17детей), средний уровень – 34% детей (10 детей), низкий уровень адаптированности к условиям дошкольного учреждения 7% (2 детей). Представим результаты исследования в виде диаграммы на рисунке 2.

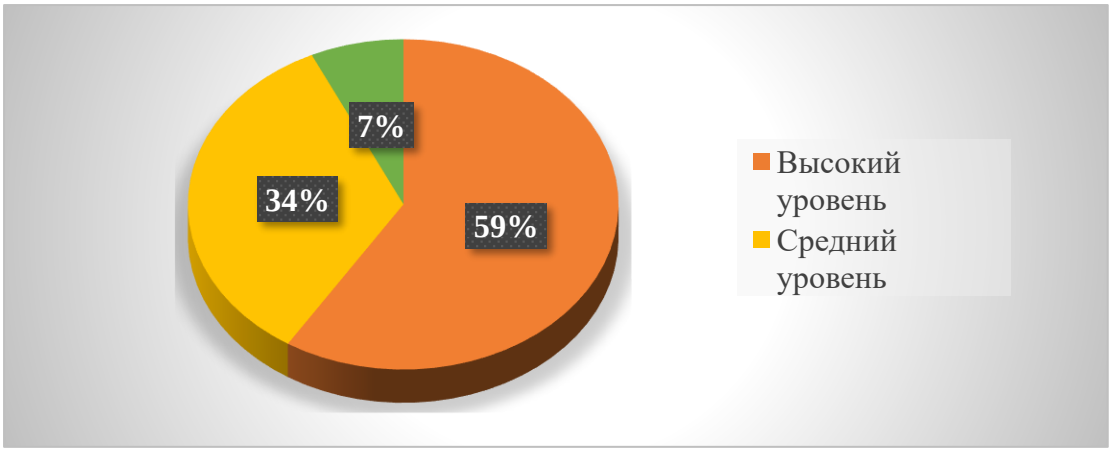


Рисунок 2 – **Результаты наблюдения уровня адаптированности детей к дошкольному учреждению**

По результатам диагностики, 59% детей имеют устойчиво – спокойное эмоциональное состояние. Они активно контактируют со взрослыми, детьми, окружающими предметами, быстро адаптируются к новым условиям (незнакомым взрослым, новому помещению, общению с группой сверстников). Эмоциональное состояние 34% детей нестабильно: новый раздражитель влечет возврат к отрицательным эмоциональным реакциям. Однако при эмоциональной поддержке взрослого дети проявляют познавательную и поведенческую активность, легче адаптируются к новой ситуации. У 7% детей адаптация прошла тяжело. Это связано с сильной привязанностью к маме, частыми заболеваниями, особенностями нервной системы, низким уровнем навыков самообслуживания, неподготовленностью к режимным моментам детского сада. Таким образом, в результате диагностики адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения выявлена группа детей, которые не адаптировались к детскому саду. С этими детьми была проведена коррекционная работа с учетом индивидуальных особенностей с привлечением родителей.

В ходе адаптационного периода с родителями проводились индивидуальные беседы и консультации, давались рекомендации, участие в родительском собрании. Родителям были предложены индивидуальные памятки «Как облегчить адаптационный период своему ребенку», размещена наглядная информация «Формы и способы для организации процесса адаптации», «Техника позитивного расставания», «Поведение родителей в период адаптации», «В детский сад с улыбкой», предложены игры на снятие тревожности в период адаптации. Ежедневно родители могли получить индивидуальные консультации по любым интересующим вопросам у воспитателя и педагога-психолога.

Также для родителей вновь прибывших детей в рамках родительского клуба была проведена психологическая игра с родителями «Семья и детский сад». Также был проведен семинар – тренинг для родителей «Родители и дети – счастливая семья». В период адаптации педагоги проявляли большую чуткость, отзывчивость, выдержку по отношению к таким детям. Не упускали из внимания ситуации, где дети заслуживают похвалу, одобряли даже за самые незначительные проявления самостоятельности, чуткости по отношению к сверстнику, достижения в продуктивных видах деятельности. Так как в группах раннего возраста работают молодые специалисты, им необходимы уверенность в себе и положительные эмоции. Исходя из этого был разработан и проведен семинар – тренинг «Адаптация молодого специалиста в дошкольном учреждении», который способствовал повышению самооценки молодого педагога и повышению профессионального уровня. В ГУО «Ясли – сад №15 г. Полоцка» организовано комплекс-

ное сопровождение молодых педагогов через совместную работу старшего воспитателя (наставника) и педагога – психолога. На семинаре участвовали не только молодые специалисты, но и педагоги со стажем, которые поделились своим опытом. Тем самым придали уверенность в себе, познакомили со способами, которые позволят молодым специалистам преодолеть трудности, возникающими в профессиональной деятельности. Все участники были активными, у всех было хорошее настроение. Подводя рефлексию все оценили занятие полезным и необходимым.

По окончании периода адаптации в дошкольном учреждении был создан медико – психолого – педагогический консилиум с расширенным составом. После наблюдения были проанализированы результаты работы эмпирического исследования адаптации детей к посещению дошкольного учреждения. По результатам было замечено, что адаптация проходит менее болезненно, снизилась заболеваемость. Это связано созданной многообразной и содержательной развивающей среде, которую создавали все специалисты детского сада.

В результате, дети стали активными, контактными, с удовольствием идут в детский сад, где чувствуют себя уютно и комфортно. Родители, оставляя ребенка в детском саду, чувствуют себя спокойно и уверены в том, что малышу здесь хорошо. Исходя из результатов наблюдений в начале адаптационного процесса 59% (17 детей) с высоким уровнем адаптации, средний уровень – 34% (10 детей), низкий – 7% (2 детей). В конце адаптационного периода изучая эмоциональное состояние детей, мы наблюдаем совершенно иную картину. У 69% (20 детей) отмечен высокий уровень эмоционального состояния, средний уровень – 31% (9 детей). Это значит, что они прошли адаптационный период к дошкольному учреждению и посещение детского сада не является для них стрессом. Представим результаты наблюдения за детьми в виде сравнительного анализа на рисунке 3

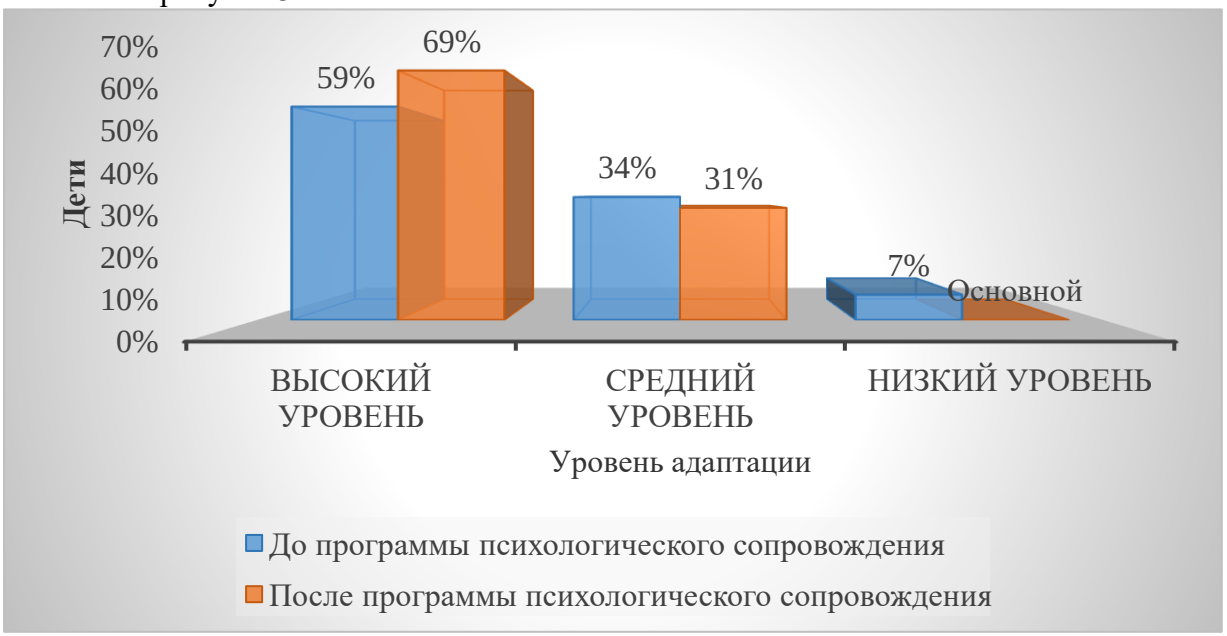


Рисунок 3 – **Сравнительный анализ результатов наблюдения**

Анализ показал, что наибольшую роль в периоде адаптации играет уровень социализации, наличие или отсутствие навыка общения со сверстниками. Немаловажное значение имеет формирование таких черт личности, как инициативность, умение решать проблемы в игре. Очень важно выявить проблемы, которые могут возникнуть в периоде адаптации, и посоветовать родителям, как подготовить ребенка к детскому са-

ду. В результате проведенного анализа было выяснено, что для успешной адаптации ребенка к посещению дошкольного учреждения, необходимо одновременное проведение адаптационных мероприятий с ребенком в семье и в саду.

Заключение. Проведенное исследование показало, что успешная адаптация ребенка к условиям дошкольного учреждения во многом зависит от взаимных установок семьи и детского сада. Наиболее оптимально они складываются, если обе стороны осознают необходимость целенаправленного воздействия на ребенка и доверяют друг другу. Важно, чтобы родители были уверены в хорошем отношении педагога к ребенку; чувствовали компетентность педагога в вопросах воспитания; но главное – ценили его личностные качества (заботливость, внимание к людям, доброту). Психолого – педагогическое сопровождение ребёнка в адаптационном процессе включает взаимодействие всех участников образовательного процесса: воспитателей, психолога и родителей. Объединив свои усилия и обеспечив малышу защиту, эмоциональный комфорт и поддержку, создав интересную и содержательную пребывание в дошкольном учреждении и жизнь дома поможет минимизировать проблемы адаптации.

Таким образом, систематическая работа в ГУО «Ясли – сад №15 г. Полоцка» по взаимодействию с родителями в данном направлении, даёт положительные результаты: родители являются активными участниками встреч и помощниками воспитателя в вопросах развития детей; отмечен повышенный интерес к содержанию воспитательно – образовательного процесса, к участию в совместной творческой деятельности с детьми; создана атмосфера взаимопонимания и взаимоуважения.

Список использованной литературы:

1. Айсина, Р. Социализация и адаптация детей раннего возраста / Р. Айсина, В. Дедкова, Е. Хачатурова // Ребенок в детском саду. – 2003. – № 6. – С. 51.

2. Балл, Г.А. Проблемы психологической адаптации / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С 92.

3. Баркан, А.И. Практическая психология для родителей, или как научиться понимать своего ребенка / А.И. Баркан. – М.: АСТ – ПРЕСС, 2007. – 417 с.

Железнов А.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент

УДК 796.386:159.9:796.01

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В НАСТОЛЬНОМ ТЕННИСЕ

В статье описан процесс изучения уровня влияния мотивации на достижение результатов в спортивной деятельности, занимающихся настольным теннисом, а также факторов, влияющих на её формирование.

Ключевые слова: мотивация, спортивная деятельность, настольный теннис, иерархия мотивов.

THE INFLUENCE OF MOTIVATION ON THE SUCCESS OF THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS IN TABLE TENNIS

The article describes the process of studying the level of motivation influence on the achievement of results in sports activity of those who going for table tennis, as well as the factors influencing on motivation formation.

Keywords: motivation, sports activity, table tennis, hierarchy of motives.

Введение. Непреходящей и первостепенной задачей физического воспитания является задача сохранения и укрепления здоровья учащихся, привлечение их к активным занятиям спортом. Но в тоже время подростки 21 века существенно и даже, можно сказать, качественно отличаются от детей конца 90-х годов 20 века, что является естественным результатом развития общества. В этих условиях задача привлечения к занятиям спортом может быть решена при условии комплексного воздействия на учащихся в процессе физического воспитания и формирования мотивации занятия спортом во внеучебное время.

В связи с этим возрастает объективная необходимость определения структуры мотивационного компонента деятельности в области мотивации, так как от её решения зависит нахождение эффективных путей формирования мотивационного компонента деятельности, а через него реализация индивидуального потенциала.

В психологической науке мотивация трактуется как тенденция к росту, самоактуализации (А. Маслоу); как сложное интегральное личностное образование (Е.П. Ильин). Психологи А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский рассматривают мотивацию во взаимосвязи с самоопределением личности в процессе осуществления познавательной и двигательной деятельности.

В педагогической науке под мотивацией понимается личностное образование, которое определяется внешними и внутренними стимулами, как осознанными субъектами (Н.В. Бардовская, А.А. Реан).

Нахождение эффективных путей формирования мотивации раскрывают совокупность педагогических средств, приёмов активизирующих внутренние стимулы (Д.Г. Левитес, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина и др.).

Реализация двигательный потребностей через занятия спортом в настоящее время приобретает особое значение. Изучением в спортивной мотивации занимались Е.П. Ильин, Р.А. Пилоян, Г.Д. Бабушкин. В работах авторов представлены разделы психологии в спортивной деятельности, социально-психологические аспекты спорта, общие теоретические и методические основы поддержания спортивной мотивации у начинающих и действующих спортсменов, диагностика и т.д. В тоже время исследование проблемы мотивации сопровождается "столь большим многообразием точек зрения на их природу, что вынуждает некоторых психологов говорить о практической не разрешимости проблемы" (Е.И. Ильин). А также исследования которые направлены на формирование мотивации занятия спортом учащихся общеобразовательных школ и обучающихся в детско-юношеских спортивных школах (ДЮСШ) недостаточно широко ведутся.

Школьные годы являются важным сенсетивным периодом развития и формирования физического и интеллектуального потенциала учащихся, в том числе мотивации на занятия спортом детей (В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, В.В. Пономарёв и другие).

Анализ научной и учебно-методической литературы по обсуждению данного процесса позволил выявить, что вопрос формирования мотивации занятия спортом учащихся в школьные годы обеспечен недостаточно научно-методическими разработками. На основании выше изложенного, обозначилась проблема, что и обусловило выбор темы исследования: "Влияние мотивации на успешность учебно-тренировочного процесса в настольном теннисе".

Цель статьи – продемонстрировать взаимное влияние уровня мотивации на успешность прохождения тренировочного процесса и формирования техники приёмов игры в настольном теннисе.

Материал и методы. Для решения поставленных задач исследования применялись следующие методы: теоретические методы (анализ, синтез, обобщение), педагогическое тестирование формирования спортивной мотивации, элементы эмпирических методов (наблюдение, эксперимент, измерение), методы математической статистики. Техническая подготовка проверялась с помощью контрольных упражнений на точ-

ность, скорость, качество выполнения за определённое время по методике Г.Б. Барчуковой, А.Н. Мизина.

К проведению данного формирующего эксперимента побудила давняя, плодотворная традиция сотрудничества преподавателей кафедры спортивно-педагогических дисциплин, с выпускниками факультета физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова – теперь уже тренерами ДЮСШ г. Витебска по настольному теннису.

В опытно-экспериментальной работе участвовали 14 школьников 12-14 лет, членов спортивной секции по настольному теннису ДЮСШ г. Витебска.

Была проведена первичная диагностика исходного отношения к настольному теннису, определены иерархия мотивов, ведущие мотивы побуждающие юных спортсменов заниматься настольным теннисом. Педагогический эксперимент проводился с сентября 2019 года по май 2020 года в три этапа.

Специфика школьной психодинамики требует быстроты обследования и акцентированности на конкретной проблеме. Поскольку необходима оперативная информация, значение приобретают методики позволяющие осуществить экспресс-диагностику.

В данной работе применялись следующие методики:

1. Диагностика мотивации посещения тренировочных занятий (Л.Г. Орловой).
2. Методика "изучения потребности в достижениях" (Ю.М. Орлова).
3. Методика оценки уровня спортивной мотивации школьников (Н.Г. Лускановой).
4. Анализ динамики технической подготовки школьников (Г.Б. Барчуковой, А.Н. Мизина).

Результаты и их обсуждение. Исследование 1. Для исследования применялась «Анкета мотивации посещения спортивных занятий учащихся школы» – автор Ю.М. Орлова Результаты диагностики наглядно представлены ниже.

Таблица 1 – Сводная таблица результатов исследования

Варианты ответов (критерии)	Испытание 1	Испытание 2	Испытание 3	Испытание 4	Всего
Общение с друзьями	4	3	2	2	10
Это престижно	1	0	1	1	3
Желание проявить себя в спорте	3	3	4	5	16
Доброе отношение тренера	1	2	2	2	7
Требование родителей	3	3	2	1	9
Желание развить свои физ. качества	2	3	3	3	11

Из таблицы видно, что, по результатам 4 испытаний, основная мотивация посещения занятий у 14 опрошенных – это желание проявить себя в спорте (в целом 16 баллов). Следующая по количеству набранных баллов мотивация – это желание развить свои физические качества (в целом 11 баллов). Практически равное количество баллов у мотивации общения с друзьями и требования родителей. Низкий показатель престижности, по нашему мнению связан с возрастом участников.

Исследование 2. Методика "изучения потребности в достижениях" (Ю.М. Орлова). По результатам исследования хорошо видна динамика изменения уровня потребности в достижениях в спортивной группе. Так, у занимающихся при 1-м испытании потребность в достижении имеет средний уровень мотивации – 12 баллов. Потребность в достижении после 2-го и 3-го исследований снижается и имеет уровень мотивации – 7 и 10 баллов соответственно. И наконец, самый высокий уровень мотивации потребности в достижении показан в 4 исследовании – 15 баллов.

Исследование 3.

Таблица 2 – Методика оценки уровня спортивной мотивации школьников (Н.Г. Лускановой).

Уровни мотивации	Испытание 1	Испытание 2	Испытание 3	Испытание 4
Высокий (25-30 баллов)	6	4	5	7
Хороший (20-24 балла)	4	4	5	5
Средний (15-19 баллов)	4	6	4	2
Низкий (14 баллов и ниже)	0	0	0	0

В связи с тем, что к середине учебного года некоторые испытуемые из числа школьников не проявляли должного интереса к эксперименту, поскольку осуществляемые действия оказались для них субъективно не связанными со значимой для них деятельностью. Что побудило авторов и тренеров к созданию новых условий, обновления структуры и содержания учебно-тренировочного процесса. Изменений удалось достигнуть путём включения в значимую деятельность школьников опосредованно, через приглашение к совместным тренировкам и участию членов секции по настольному теннису ДЮСШ в соревнованиях, наравне со студентами группы ПСМ ФФКиС. Участвуя в совместных тренировках, имеющих для них привлекательную форму, все они начали работать более увлечённо, с большим интересом.

Исследование 4. Анализ динамики технической подготовки школьников (Г.Б. Барчуковой, А.Н. Мизина).

Таблица 3 – Показатели технической подготовленности до и после педагогического эксперимента.

Тестовый норматив	**Число наблюдений**	$\bar{x}$ **до ПЭ**	$\bar{x}$ **после ПЭ**	**T**	**Z**	**p-уровень**	**P**
Forehand – накат по диагонали	n=14	23	35	0,00	3,295765	0,000982	p<0,05
Backhand – накат по диагонали	n=14	21	32	0,00	3,295765	0,000982	p<0,05
Forehand, Backhand – накат по диагонали	n=14	19	30	0,00	3,295765	0,000982	p<0,05
Forehand – подрезка по диагонали	n=14	22	28	0,00	3,295765	0,000982	p<0,05
Backhand – подрезка по диагонали	n=14	20	27	0,00	3,059412	0,002218	p<0,05
Forehand, Backhand – подрезка по диагонали	n=14	18	23	0,00	3,059412	0,002218	p<0,05

Для определения эффективности разработанной нами методики применялся критерий Вилкоксона. Из таблицы видно, что во всех тестовых нормативах уровень значимости меньше 0,05 (p<0,05), это говорит о том, что наша методика подтвердила свою эффективность. Подобные исследования физической и технической подготовки проводились нами ранее и результаты отражены в работах: «Психолого-педагогические основы формирования практических умений и навыков у студентов факультета физической культуры и спорта при изучении дисциплины "спортивные и подвижные игры и методика преподавания"», а так же «Повышение эффективности учебно-тренировочного процесса по спортивным играм на основе применения тренировочных устройств».

По результатам проверки и сравнения результатов до и после эксперимента, у занимающихся возросло качество исполнения forehand, backhand ударов с разнообразны-

ми поступательными вращениями мяча; наблюдался переход от стереотипной деятельности нервных центров к "творческой", обеспечивающей применение новых приёмов игры. Происходило формирование реконструктивно-вариативных практических навыков (перенос известного способа с некоторой модификацией в незнакомую, нестандартную ситуацию).

Различия показателей технической подготовленности в группе испытуемых после педагогического эксперимента позволяют констатировать – произошло статистически достоверное увеличение показателей контрольных измерений. Теоретические и практические задачи были решены в ходе направленной активизации познавательной и двигательной деятельности спортсменов, которая обеспечивалась построением обучения, организацией управления, объединения по системному принципу всех объектов, средств и процессов.

Таким образом проведённый педагогический эксперимент подтвердил гипотезу и возможности более эффективного совершенствования технико-тактических приёмов, а также воспитание специальных качеств юных спортсменов. Подобных высоких результатов могло и не оказаться, если бы не своевременное внесение изменений в структуру и содержание учебно-тренировочного процесса, а также, в подход к управлению уровнем мотивации занимающихся.

Заключение. В процессе проведения исследований, в связи с выявлением снижения показателей уровня заинтересованности, в середине учебного года, нами было принято решение об изменении структуры и содержания учебно-тренировочного процесса, а также, подхода к управлению уровнем мотивации занимающихся. Факт привлечения занимающихся ДЮСШ к совместным занятиям со студентами университета, по объективным показателям (отображённым в таблицах) повысил уровень мотивации к занятиям настольным теннисом и в связи с этим, оказал положительное влияние на контрольные показатели выполнения технических приёмов в конце года.

Проведённая диагностика кроме изменения уровня мотивации занимающихся в течении года, выявила и изменение иерархии мотивационного компонента. Если ведущим мотивом побуждающим школьников заниматься настольным теннисом в начале года было общение с друзьями, то к концу это стал мотив с желанием проявить себя в спорте. Что, кроме прочего, повлияло на качественные и количественные характеристики выполняемых действий и технических приёмов.

Таким образом данное исследование позволило выявить тенденцию изменения соотношения мотивов деятельности школьников-спортсменов в ходе их участия в совместном тренировочном и соревновательном процессе. Что объясняется углублением мотивационной сферы, развитием и изменением соотношения иерархии мотивов.

В заключении скажем, что более чёткое ранжирование мотивов участников исследования, их уровня мотивационной сферы, влияющей на успешность соревновательной деятельности, позволит рационально, целенаправленно решать вопросы управления учебно-тренировочным процессом и более эффективно проводить обучение.

Список использованной литературы:

1. Барчукова, Г.В. Теория и методика настольного тенниса: учебник для студентов высш. учеб. заведений / Г.В. Барчукова, В.М. Богушас; под ред. Г.В. Барчуковой. – М.: Академия, 2006.

2. Железнов, А.В. Психолого-педагогические основы формирования практических умений и навыков у студентов факультета физической культуры и спорта при изучении дисциплины «спортивные и подвижные игры и методика преподавания» / А.В. Железнов, С.Л. Богомаз // Вестн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2012. – № 2(68). – С. 104–113.

3. Железнов, А.В. Повышения эффективности учебно-тренировочного процесса по спортивным играм на основе применения тренировочных устройств / А.В. Железнов // Вестн. Віцеб. дзярж. ун-та. – 2019. – № 4(105). – С. 102–107.

Жучок Н.В.
ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова»,
Республика Беларусь, г. Витебск
Учитель высшей категории
zhuchok.71@mail.ru
Озолова И.В.
ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова»,
Республика Беларусь, г. Витебск
Учитель высшей категории
Ратомская Е.В.
ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В.Ф. Маргелова»,
Республика Беларусь, г. Витебск
Учитель высшей категории

УДК 159.946.3-053.5:81’232

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВАРНЫХ СЛОВ

Статья посвящена проблеме интеллектуального развития школьников при изучении словарных слов.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, словарные слова, ассоциативное мышление, компетентностно-ориентированные задания.

USING THE METHODOLOGY OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN THE STUDY OF VOCABULARY WORDS

The article is devoted to the problem of intellectual development of schoolchildren in the study of vocabulary words.

Keywords: intellectual development, vocabulary words, associative thinking, competence-oriented tasks.

Введение. Изучению словарных слов в начальной школе придаётся большое значение. «Словарная работа – это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная педагогически, целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка» – так писал учёный-методист А.В. Текучев [1].

Практика показывает, что механическое запоминание словарных слов не всегда приводит к желаемому результату. Поэтому для формирования у учащихся орфографического навыка при употреблении словарных слов в письменной речи целесообразно использовать такие компетентностно-ориентированные задания, основной упор которых делается на поисковый или частично-поисковый характер [2]. Поисковые (частично-поисковые) задания побуждают учащихся к поиску новых способов действия, активизируют мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация), позволяют находить общие и отличительные признаки изучаемых объектов, устанавливать родовые и видовые взаимоотношения (отличия), делать умозаключения и выводы.

Целью нашей работы является создание системы работы над словарным словом через использование компетентностно-ориентированных заданий.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска имени В. Ф. Маргелова» в 2020/2021 учебном году. В исследовании приняло участие 75 учащихся третьих и четвертых классов. Основными методами исследования являлись анализ психолого-педагогической литературы, опрос учителей,

диагностика уровня интеллектуального развития младших школьников, математическая обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. В результате изучения особенностей развития личности было выявлено, что представлять учащимся новое словарное слово можно различными способами. Следуя за учителем, выполняя его методические указания, ученик становится активным действующим лицом на уроке. Представление нового словарного слова осуществляется с помощью комплексно-логических упражнений поискового характера [3].

I группа заданий. Задания, предусматривающие работу учащихся с символами, цифрами, кодами. Эти задания позволяют формировать абстрактное мышление учащихся.

1. Расшифруйте слово

2	6	9	6	11	8	5	12

с помощью чисел и букв из данной таблицы:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А	М	П	Ы	Т	О	Д	И	Р	Я	З	Ь

Слово: **морозить**.

2.Более сложный вариант таблицы.

Расшифруйте слово

		4		**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1	А	М	Т	О	Г	К	Ш	В
2	С	И	Р	Л	Я	З	Е	Н

с помощью чисел и букв из данной таблицы:

1-4	**1-6**	**2-5**	**1-6**	**2-8**	**2-4**	**2-6**	**1-8**	**1-3**

Слово: **морозилка**.

II группа заданий. Задания, связывающие искомое слово с изучаемым. Задания, предусматривающие использование знаний учащихся из других дисциплин. На доске квадраты разных цветов. Каждому квадрату соответствует буква.

Подумайте, как расположить квадраты, чтобы прочитать слово. (Последовательность расположения квадратов – цвета радуги. *Морозно*).

III группа заданий. Задания, связывающие искомое слово с изучаемым лингвистическим материалом.

1. Зачеркните буквы, обозначающие глухие согласные звуки в данной цепочке (слово: *морозный*).

П Ф М Т Х О Ш С Р Ч О К З Н Ц Ы Й

2. Соедините первые буквы прилагательных женского рода: морская глубина, маленький мальчик, очаровательная кошечка, радостная девочка, раннее утро, огромный букет, олимпийская чемпионка, зелёная трава, зимний лес, еловая шишка, цветная капуста, целебный чай. (*Морозец*)

3. Задание, которое сочетает фонетический разбор и частичный разбор слова по составу:

1-ой буквой нового слова является буква согласного звука третьего слога в слове соло**м**а.

2-ой буквой нового слова является буква непроверяемого безударного гласного звука в корне слова п**о**года.

3-ей буквой нового слова является последняя буква в корне слова севе**р**ный.

4-ой буквой нового слова является окончание в слове яблок**о**.

5-ой буквой нового слова является буква парного звонкого согласного звука в слове **з**онт.

После знакомства со словарным словом следует его орфографический анализ: Какое написание можно проверить правилом? Какое написание нельзя проверить правилом? Почему? Это слово нужно запомнить. На этом же этапе продолжается работа над лексическим значением слова и его этимологией.

При введении нового словарного слова в активный словарь учащихся важное место занимает работа с текстовыми упражнениями [3]. Текст помогает полнее понять значение слова, показать функциональное назначение и сочетаемость с другими лингвистическими единицами, расширить границы применения полученных знаний, дает возможность иметь перед собой образец правильной речи.

Основное требование к текстовым упражнениям: их выполнение должно сопровождаться поисковыми действиями.

Первый вид деятельности с текстовыми упражнениями: восстановление слов в тексте по схемам, отражающим их морфемный состав**.**

Ночью ударил  . В  погоду не лепится снег. Скорей бы закончились  ! Слова для справок: заморозки, морозную, мороз, заморозит.

Алгоритм работы: прочитайте текст и слова для справок, сформулируйте задание к упражнению (ответ: в текст надо вставить слова согласно их морфемному составу).

Второй вид деятельности с текстовыми упражнениями: восстановление слов в тексте по имеющимся в них орфограммам.

Для выполнения этого вида упражнений идет системная работа со 2 класса с первой изученной орфограммы. Орфограммам присваивается условное обозначение: ПБГ– проверяемый безударный гласный; НБГ– непроверяемый безударный гласный; НС– непроизносимый согласный; ПС– парный согласный; РЬ– разделительный мягкий знак; РЪ– разделительный твердый знак; ББ– большая буква; ОС – окончание существительного; ОП- окончание прилагательного; ОГ- окончание глагола.

Например, учащимся предлагается такое задание: 1) прочитайте запись и слова для справок; 2) сформулируйте задание к упражнению (ответ: в данный текст надо вставить слова); 3) слова следует взять из справки, определив нужное по имеющейся в слове орфограмме.

В НБГ день Петя гулял на НБГ. Он съел НБГ и заболел. Друзья навестили его и подарили книгу «НБГ». Слова для справок: улице, мороженое, Морозко, морозный.

Таким образом, данные виды деятельности с текстовыми упражнениями позволяют прочно ввести новое словарное слово в активный словарь учащихся.

На этапе знакомства с новым словарным словом основным является запоминание непроверяемого написания. Правил для написания словарного слова не существует. Проверить их родственными словами не получается. Такие слова мы назвали «упрямыми», т.к. они не подчиняются правилам. Упрямое слово надо связать с другим словом «волшебными ниточками» ассоциаций – обыграть ассоциативную связь в стихотворении, сказке [4]. У упрямого слова появится сигнал, который поможет выделить и прочно запомнить нужную букву в слове. С этой целью удобно поставить рядом со словарным словом сходное по звучанию и написанию, но не родственное слово, в котором «трудный» элемент из словарного слова находится в сильной позиции и его написание затруднений не вызывает. При этом, чем неожиданней, комичней, абсурдней связь между словами в ассоциативной паре, тем выше эффективность запоминания. Обычно ассоциации устанавливаются интуитивно. Но можно через ряд упражнений, игр для

развития ассоциативной памяти учить определять закономерности и устанавливать ассоциации. Данные упражнения – это ассоциативный тренинг, развитие фантазии. Ученикам следует придумать, на что похожи буквы (в это время идет процесс запоминания), найти их в разных ситуациях, трансформировать предмет. Все это дает нестандартный прием запоминания словарных слов через рисунок, необычность звучания, что ведет к прочности запоминания.

Для того, чтобы запомнить буквы непроверяемых написаний, надо «оживить» их, либо создать ассоциативную цепочку, которая позволит ребенку запомнить орфограмму и правильно написать. К таким приемам можно отнести замену буквы непроверяемого написания рисунком сходным с изображением буквы и близким к лексическому значению слова.







Попробуем подобрать зрительную ассоциацию к слову мороз.

Сначала определите непроверяемое написание в слове МОРОЗ.

Придумайте ассоциативный образ, схожий графически с буквой о. (Например, ком снеговика, снежинка)





К другим нетрадиционным приемам можно отнести мнемонику (система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций). В данном случае важно выполнить следующие требования к ассоциативному образу: ассоциативный образ должен быть связан со словарным словом каким-то общим признаком и иметь в своем написании букву ударного гласного, который является сомнительным в словарном слове. Например, б*е*реза – по цвету б*е*лая; по форме – кудрявая, нужен гр*е*бень, чтобы расчесать, как буква Е. Б**е**реза – б**е**лая – гр**е**бень.

гАзета – бумАга; кАрман – дырА; дИректОр – крИк, рОт; кОнцерт – нОта, дО, хОр; зАвод – трубА; кОрабль – вОлны, бОцман, кОк; инЕй – бЕлый, снЕг; лАдонь – лАпа; кАпуста – зАяц; кАрандаш – грАнь, бумАга.

Лучше запоминаются слова, связанные по смыслу. Образуется как бы цепочка: потянешь за одно звено, вытащишь остальные. Нельзя навязывать ученику свои ассоциации. Ценность – наличие у каждого своего ассоциативного образа. Иногда можно и не искать «приемных родственников», а просто включить «упрямое» слово и нужную букву в сюжет стихотворения или сказки, сделать их персонажами: ведь интересный сюжет дети непременно запомнят, а вместе с ним и саму букву, причем без всяких усилий. Рассмотрим данный вид работы на примере сказки. Прослушайте сказку. Какое слово в сказке поможет запомнить непроверяемый безударный гласный *о* в слове *мороз*? Жил-был Дед Мороз. Он всегда забывал, как пишется слово МОРОЗ. Наступил декабрь, канун Нового года. Дед Мороз срубил красивую ёлочку, взял мешок с подарками и отправился в школу на праздник. Пришёл к ребятишкам. Они его окружили и начали весело кричать: «Дед Мороз, красный нос!» Схватился Дед Мороз за нос, да и запомнил, что слово МОРОЗ, как и слово НОС, пишется с буквой О. С тех пор и посылки правильно подписывает «Дед МОРОЗ».

У всех этих приемов одна и та же основа – опора на эмоционально образную память ребенка и его способность к ассоциированию. А придуманная ребенком сказка или найденный им самим «приемный родственник» помогут запомнить «упрямое» слово на всю жизнь практически с первого раза.

Для того, чтобы учащийся мог свободно и активно использовать новое словарное слово в письменной речи, необходимо его прочное запоминание. Однако, механическое запоминание не всегда даёт желаемого результата. Чем чаще встречаешься со словарным словом, тем лучше запоминаешь. Поэтому мы используем в своей работе и творческие задания, требующие поисковой деятельности.

Ребус – загадка, в которой искомое слово изображено комбинацией фигур букв или знаков.

Решить ребус – значит “перевести” закодированную информацию в осмысленное слово. Это побуждает учащегося к поисковой деятельности, активизирует мыслительные операции.

Кроссворд – это игровая методика, сущность которой заключается в разгадывании слов по определениям.

Шарады – разновидность загадки. Иногда словом «шарада» называют тайну, загадку вообще. Шарада представляет собой разбиение слова на слоги таким образом, что каждый слог имеет смысл самостоятельного слова**.**

Фразеологизмы – яркие и выразительные средства языка. При изучении фразеологизмов можно использовать следующие приёмы: иллюстрирование, инсценировка, составление предложений и мини-рассказов с использованием фразеологизмов, в которых присутствует новое словарное слово. Например, Стоит трескучий мороз. Ударили сильные морозы. Я уверен, что не было среди нас ни одного человека, у которого не пробежал бы по коже мороз.

Можно просто подобрать антонимы, а можно зашифровать пословицу. Возьмём любое крылатое высказывание или пословицу, все слова заменим на антонимы, согласуем между собой так, чтобы получилась относительно осмысленная фраза… и получается *антифраза.* Два врага – жара да дождь. (Два друга, мороз да вьюга.)

Словарный диктант как вид деятельности на уроке очень актуален и эффективен в работе по формированию орфографического навыка у учащихся. Важно помнить, что лишь при систематическом использовании этого многоаспектного вида работы, интересном подборе тренировочного материала, при опоре на различные виды интеллектуальной деятельности и памяти (зрительную, слуховую, моторную) учитель сможет добиться положительных результатов.

Заключение. В результате проведенного исследования была создана система работы над словарным словом через использование компетентностно-ориентированных заданий. Эта методика направлена на достижение высокого уровня самостоятельной творческой активности школьника, что позволяет использовать элементы данной методики в учебном процессе для изучения словарных слов младшими школьниками.

По результатам исследования и собственного опыта работы были выявлены наиболее эффективные средства и методы, способствующие лучшему запоминанию словарных слов. Это – представление нового словарного слова с помощью комплексно-логических упражнений поискового характера; работа с текстовыми упражнениями; активизация ассоциативного мышления. Для лучшего запоминания словарных слов разработаны комплексно-логические упражнения, носящие поисковый характер; текстовые упражнения, которые позволяют прочно ввести новое словарное слово в активный словарь учащихся; ассоциативные образы словарных слов, основанные на воображении.

В результате использования разработанной методики на уроках русского языка в третьем, четвертом классах наблюдалась устойчивая положительная динамика, выразившаяся в улучшении отметок за словарные диктанты.

Данная система работы над словарным словом через использование компетентностно-ориентированных заданий доказала свою эффективность и рекомендуется к использованию учителями начальных классов.

Список использованной литературы:

1. Текучев, А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

2. Антипова, М.Б. Дидактические и диагностические материалы по русскому языку / М.Б. Антипова, Е.А. Галецкая. – Минск: Пачатковая школа, 2020.

3 Бакулина, Г.А. Интеллектуальное развитие младших школьников на уроках русского языка / Г.А. Бакулина. – М.: Владос, 2001 – 223 с.

4. Агафонов, В.В. Неправильные правила. Ассоциативный орфографический словарик для начальной школы / В. В. Агафонов. – М.: Ювента, 2007 – 63 с.

Каратерзи В.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru
Данилова Ж.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru

УДК 37.018.324.316.614

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОМА РЕБЕНКА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ

Статья посвящена проблеме организации образовательного процесса в учреждениях закрытого типа как условия успешной социализации их воспитанников. Необходимо обратить достаточное внимание организации образовательного процесса, и составляющим его компонентам для создания предпосылок последующей успешной социализации детей, лишенных родительского попечения.

Ключевые слова: образовательный процесс, воспитанники дома ребенка, воспитательная среда дома ребенка

EDUCATIONAL PROCESS OF AN ORPHANAGE AS A CONDITION OF CILDREN'S SOCIALISATION

The article is devoted to the problem of organization of the educational process in orphanage as a condition for the successful socialization of its pupils. It is necessary to pay sufficient attention to the organization of the educational process and its components to create prerequisites for the subsequent successful socialization of children deprived of parental care.

Keywords: educational process, pupils of an orphanage, educational environment of an orphanage.

Введение. Актуальность представленного исследования обусловлена социальной потребностью в воспитании здорового в психологическом плане поколения. Задачи, сформулированные в президентской программе «Дети Беларуси», наличие значительного числа детей, лишенных попечения родителей, диктуют необходимость проведения

научных исследований, направленных на анализ системы воспитания в учреждениях интернатного типа с целью ее совершенствования и обеспечения условий для полноценного развития воспитанников. Создание в подобных учреждениях благоприятных условий для всестороннего и полноценного развития приобретает особую значимость в связи с теми запросами, которые ставит общество перед педагогикой и психологией как социально ориентированными науками.

Актуальность рассматриваемой проблемы признается большинством исследователей, однако приоритетным направлением современных исследований является не оптимизация условий жизни и воспитания в рамках закрытых детских учреждений, а развитие альтернативных форм обучения и воспитания детей, лишенных родительского попечения: профессиональной замещающей семьи (в том числе приемной и патронарной), семейного детского дома (В.Н. Ослон, А.С. Спиваковская, В.А. Маглыш, Е.И. Николаева, О.Г Япарова и др.).

Исследования образовательного процесса домах ребенка и детских домах, проведенные М.И. Лисиной, И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской, Н.Н. Авдеевой, Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, подтверждают необходимость перестройки самих принципов организации жизни детей в условиях учреждений закрытого типа на основе создания благоприятных социально-психологических условий для нормального развития детей. Различные подходы к осуществлению психолого-педагогической работы в закрытых детских учреждениях раскрываются в трудах О.В. Соловьевой, М.Е. Проселковой, Р.Ж. Мухамедрахимова, О.И. Пальмова, Н.В. Никифоровой, Ю.А. Разенковой, Г.А. Волковой. В них нашли отражение основные факторы, влияющие на становление особенностей развития воспитанников учреждений закрытого типа, показаны некоторые формы, методы и приемы организации работы с детьми. В работах Э.Л. Фрухт, М.Ю. Кистяковской, Л.М. Царегородцевой, И.В. Ярославцевой подчеркивается важность организации воспитательного и образовательного пространства в соответствии с особенностями психофизического развития детей; формирования дифференцированного образовательного процесса, адекватного возможностям организма детей; создания системы социально-педагогического и психологического сопровождения детей на всех ступенях онтогенеза.

Сотрудники лаборатории психического развития и воспитания детей дошкольного возраста под руководством М.И. Лисиной на протяжении двадцати лет исследовали различные аспекты онтогенеза психики детей, растущих в разных условиях воспитания. В процессе обобщения полученных данных учеными был сделан анализ особенностей развития психики детей в условиях детских закрытых учреждений и выделен ряд факторов, обусловливающих возникновение задержек психического развития.

Среди основных причин, вызывающих отставание в психическом развитии детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях, И.В. Дубровина и А.Г. Рузская выделяют следующие:

1) неправильная организация общения взрослых с детьми;

2) частая сменяемость взрослых, ухаживающих за детьми;

3) чрезвычайная суженность среды: малое число и однообразие объектов, с которыми дети действуют, что сказывается на бедности их конкретно-чувственного опыта;

4) недостаточная психолого-педагогическая подготовленность сотрудников закрытых детских учреждений, их безучастное и равнодушное отношение к детям;

5) отсутствие адекватных программ воспитания и обучения, направленных на компенсацию последствий депривации;

6) наличие недифференцированного подхода к детям в процессе их воспитания и обучения в домах ребенка, детских домах и интернатах: помещение детей с разной сте-

пенью задержек в психическом развитии в одну группу, детей с разной готовностью к обучению – в один класс и т.д.

Материал и методы. Эмпирическое исследование осуществлялось на базе Витебского специализированного дома ребенка с применением следующего методического комплекса: наблюдение, беседа, анализ документации, использование диагностических методик, методы математической статистики. Некоторые особенности поведения детей уточнялись в беседах с персоналом дома ребенка и родителями. Беседа применялась для уточнения особенностей поведения детей, сбора дополнительных сведений о специфике организации педагогического процесса в исследуемых группах.

Было осуществлено изучение особенностей организации воспитательной среды в доме ребенка, анализировались следующие документы: личные карты детей, планы коррекционно-развивающей работы дефектологов и воспитателей, требования к организации режима дня (режимы №1 – 4 для данной возрастной группы), Санитарные правила и нормы устройства и содержания домов ребенка.

Результаты и их обсуждение. Анализ взаимодействия взрослых с детьми показал, что поведение большинства (61%) ухаживающих взрослых характеризуется либеральным стилем воспитания, склонностью к гипоопеке, наличием снисходительного, в целом положительного отношения к детям со средним или низким уровнем понимания и учета состояния детей (состояние детей, в основном, замечает или не считает нужным учитывать состояние детей) и средним уровнем эмоциональной вовлеченности. Отмечены случаи авторитарного стиля воспитания (13,89%), когда поведение ребенка преимущественно оценивается по критерию соответствия требованиям, со средним уровнем учета состояния детей, при этом наличествует низкий уровень эмоциональной вовлеченности (забота о внешнем виде детей). Также был отмечен демократический стиль воспитания (25%) при наличии дифференцированного адекватного отношения к детям с элементами безусловного принятия; данным взрослым присущ высокий уровень понимания и учета состояния детей и общей эмоциональной вовлеченности.

Изучение взаимосвязи между наличием индивидуальных привязанностей к детям со стороны ухаживающих взрослых и характером психического онтогенеза этих детей позволило получить следующие бисеральные коэффициенты корреляции между данными показателями: в 6 месяцев – 0,85, в 12 месяцев – 0,61 ($p < 0,01$). Анализ полученных результатов позволил установить, что наличие индивидуальных привязанностей наиболее сильно влияет на развитие ребенка в 6-месячном возрасте, в 12-месячном возрасте роль индивидуальных привязанностей сохраняется, но становится менее существенной.

Известно [2], что ведущей функцией психического развития на протяжении первых месяцев жизни является зрительное восприятие, которое, в силу незрелости фовеального аппарата, наиболее чувствительно к контрастным движущимся стимулам. С целью поддержания внимания ребенка, с рождения и до 2-3-месячного возраста необходимо обеспечивать ребенку возможность слежения за перемещающимися объектами [3, с.13]. Такого рода стимуляция, согласно Г. Крайг, вызывает наибольшую нейронную активность у детей младенческого возраста. В качестве стимульного материала рекомендуется использовать игрушки (на самых ранних этапах онтогенеза можно даже вырезанные из картона), содержащие основные цвета. Ряд исследователей (О.С. Жукова, К.В. Солоед) подчеркивают, что наиболее значимым стимулом является лицо человека, в этой связи можно укреплять в поле зрения ребенка изображения человеческого лица, которые периодически менять. С целью выработки дифференцированной реакции на различные эмоциональные состояния взрослого нам представляется целесообразным, начиная с конца первого полугодия жизни, помещать изображения лиц с различными мимическими выражениями.

Поскольку, начиная с трех месяцев жизни, ведущую роль начинает играть слуховое восприятие, то необходимо обеспечить доступ оптимального количества ($\bar{x} - 2\sigma$ =130) слуховых стимулов в день. С этой целью можно использовать магнитофонные записи, содержащие звуки окружающей природы и ноосферы за пределами дома ребенка с обязательной записью на пленке названия источников этих звуков.

Необходимо учитывать особую значимость тактильных стимулов для психического развития ребенка. Все наиболее значимые стимулы предоставляются исключительно взрослым человеком: прикосновения, поглаживания, нахождение ребенка на руках, в положении «под грудью», когда обеспечивается максимально лучшая настройка сенсорных систем на восприятие стимулов и т.д. Однако и со стороны предметного мира возможно обеспечить большее разнообразие тактильных ощущений посредством предоставления ребенку игрушек и предметов быта, изготовленных из более разнообразных материалов. Наиболее продуктивными признаются занятия, задействующие сразу несколько анализаторов [2, с. 47].

Рекомендуется производить смену игрушек чаще одного раза в месяц. Также с целью обеспечения переменной стимуляции необходимо проводить «экскурсии» – брать ребенка на руки и носить в вертикальном положении, называя предметы, которые попадаются в поле его зрения. Сначала в группе, а в дальнейшем – в других помещениях дома ребенка и на улице, что поможет избежать установления в восприятии ребенка строго фиксированных границ среды. Кроме того, необходимо создать возможность нахождения на улице в хорошую погоду большего количества детей, чем 1-2 ребенка в день из группы. Эти мероприятия позволят избежать влияния эффекта габитуации и активизировать большее количество нейронных связей, чем это имеет место в настоящее время.

Предложенные нами рекомендации согласуются с основными изложенными в психолого-педагогической литературе положениями и принципами проектирования и организации среды образовательных учреждений. Так, говоря о возможности проектирования образовательной среды, В.А. Ясвин указывает на необходимость уяснения единиц ее психологического анализа. К единицам структуры среды Г.А. Ковалев относит физическое окружение, человеческие факторы (социальное окружение) и программу обучения (для среды учреждений образования) [3].

Под физическим окружением понимается природное и искусственное окружение. К природному могут быть отнесены особенности ландшафта, к искусственному – архитектурные особенности здания, специфика внутренних конструкций, пространственная структура помещений, учет принципов открытости-закрытости, гибкости, личного пространства. Возможность и широта пространственных перемещений субъектов и т.д. Так, указывается, что полное отсутствие личной территории («территориальная депривация») приводит к беспомощности, неуверенности, безынициативности.

Человеческие факторы предполагают учет социальных и эмоциональных контактов с родителями и воспитателями, пространственной и социальной плотности субъектов учебно-воспитательного процесса, личностные особенности воспитанников и т.п. При анализе данного структурного компонента подчеркиваются проблемы развития, являющиеся следствием дефицита общения с родителями, недостатка близких в пространственном отношении тактильных и эмоциональных контактов.

Программа обучения описывает стиль воспитания, характер социально-психологического контроля, формы воспитания взрослых, работающих в одной смене (могут быть кооперативными или конкурентными), и сочетаемость систем воспитания различных смен ухаживающих взрослых, содержание коррекционно-развивающих программ и т.п. [3].

Заключение. Модель среды должна строиться с учетом всех выделенных компонентов и их особенностей, способствующих нормальному развитию детей, проектиро-

вание образовательной среды – это взаимосвязанное проектирование каждого из компонентов в контексте организации системы возможностей для удовлетворения всего иерархического комплекса потребностей и реализации личностных ценностей всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей, а также администрации). Описанные принципы и требования организации образовательного процесса и среды воспитательно-образовательных заведений согласуются с выделенными нами характеристиками когнитивной среды, способствующими нормальному психическому развитию детей младенческого возраста, воспитывающихся в доме ребенка.

Список использованной литературы:

1. Жукова, О.С. Школа раннего развития. Первые уроки для новорожденных. От 0 до 6 месяцев / О.С. Жукова. – СПб.: Изд. дом «Нева»; М.: ОЛМА–ПРЕСС Гранд, 2002. – 32 с.
2. Широкова, Г.А. Сенсомоторное развитие детей раннего возраста. Диагностика. Игры. Упражнения / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 256 с.
3. Ясвин, В.А. Психологическое моделирование образовательных сред / В.А. Ясвин // Психологический журнал. – 2000. – № 4. – С. 79–88.

Кишкович С.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
kishkovich.s@yandex.ru

УДК 378:305(476)(047.3)

ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ СТУДЕНТОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию гендерных стереотипов студентов в учреждении образования. В данной статье рассматриваются понятия гендера, гендерных стереотипов и их особенности.

Ключевые слова: гендер, гендер стереотипы, биологический пол, стереотипы, студенты.

GENDER STEREOTYPES OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

The article is devoted to the study of gender stereotypes in educational institutions. This article examines the concepts of gender, gender stereotypes and their features.

Keywords: Gender, gender stereotypes, biological sex, stereotypes, students.

Введение. В нашем сознании биологический пол и социальная роль жестко связаны между собой. Отделить одно от другого сложно. Однако это нужно сделать, чтобы изменить сегодняшнее положение дел, когда одна социальная группа (женщины) находится в заведомо худшем положении, чем другая (мужчины). Биологический пол дан нам от рождения, его изменить мы не можем.

Социальную роль, т.е. гендер, – изменить можно. Гендерное равенство – это свободный, сознательный выбор мужчинами и женщинами своих социальных ролей независимо от биологического пола (И.П. Сидорская).

Особенности пола и гендера человека, их психологические различия являются крайне актуальной темой в последнее время и широко обсуждаются всем мировым сообществом, так в американских гендерных исследованиях существуют даже несколько специализированных журналов по проблемам гендерных стереотипов и полоролевого поведения (Sex-Roles: A Journal of Research). Такие особенности могут привести к возникновению так называемой гендерной стереотипизации. Это явление, как и другие

формы стереотипизации и дискриминации являются опасными и крайне нежелательными в современном обществе (Т.Б. Рябова).

В современной социальной психологии и педагогике возникает вопрос о необходимости избавления от устаревших парадигм, привитых общественностью на протяжении всей истории человечества.

Построенные гендерные отношения являются одним из важнейших показателей цивилизованности, культурного и экономического развития общества.

Общая психология долгое время игнорировала пол как важнейший аспект человеческой природы. Социальная психология также не признавала гендер как аспект, определяющий взаимодействия людей в социуме [1]. Это способствовало развитию стереотипного мышления о свойствах и присущих качествах обоих полов.

Разделение таких понятий, как «пол» и «гендер» позволило пересмотреть осмысление социальных процессов (конкуренция, приспособление, конфликт, ассимиляция). Это привело к возникновению нового ответвления психологии – гендерной психологии. В странах запада это направление начало активно развиваться во второй половине XX века. Центральным стало предложенное Р. Столлером понятие «социальный пол» или «гендер». Изменения, происходящие в то время в обществе, ставили под сомнения устоявшиеся традиционные представления о социальной роли мужчины и женщины. Значительное влияние оказало развития социальных движений, а также возникновение женского движения, которое вылилось в новую волну феминизма, захлестнувшую западное общество в 60-ых годах прошлого столетия.

В 1980-ых в университетах и институтах США и Западной Европы впервые открываются факультеты и кафедры, а также формируются ассоциации и общества, посвященные изучению проблемы гендерных отношений. Е. Ярская-Смирнова в качестве причин возникновения гендерных исследований называет возникновение дискомфорта в связи с противопоставлением женщин и мужчин, а также то, что менее важным становится деление на мужчин и женщин, более важным – различие половых практик, сексуальностей, идентичностей, а в качестве задачи исследований – переход от исследования мужчин и женщин к исследованию пола и сексуальности [2]. К основным научным трудам, определившим становление такой науки как гендерная психология можно отнести работы Е. Маккоби и К. Джеклин, исследования Дж. Мани и А. Эрхарда, и, в особенности концепцию андрогинии Сандры Бем.

Английский социолог Э. Гидденс также разграничивает понятия пола и гендера: «Если пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между женщиной и мужчиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как многие различия между женщиной и мужчиной обусловливаются причинами, не являющимися биологическими по своей природе. Если пол индивида биологически детерминирован, то род (гендер) является культурно и социально заданным. Таким образом, существует два пола (мужской и женский) и два рода.

Современная социальная наука также различает понятие биологического и социального пола (гендера). Первоначально пол трактуется как набор анатомических и физиологических особенностей, на основе которых люди делятся на мужчин и женщин, т.е. это совокупность биологических характеристик человека. А гендер (социальный пол) определяется как социокультурный феномен, означающий, что значит быть мужчиной или женщиной в обществе; это различие в мужских и женских ролях, эмоциональных характеристиках, нормах поведения.

Многочисленные научные исследования подтверждали (Ф.Л. Джеймс, Т.С. Баранова, Ю.Е. Алешина, С. Бем, Г. Тэшфелл, Ю. Левада), что, помимо биологических различий, существуют и социальные различия, которые зачастую имеют большее значе-

ние. Помимо этого, различные социалистические и феминистические движения, а также данные таких наук как социология, психология, история стали причиной возникновения и оказали колоссальное влияние на развитие такой, на сегодняшний день крайне важной, ветви психологии, как гендерная психология.

Существует 3 основных подхода к изучению гендера (А.О. Воронин):

1. Биологический детерминизм. Данный подход опирается на идеи Ч. Дарвина. В рамках этого подхода гендер рассматривается как биологически определенные, неизменные, взаимоисключающие наборы поведенческих, психических и социальных характеристик мужчин и женщин, т. е. социальные роли, модели поведения и т. д. определены биологией.

2. Символический подход. Гендер – это система символов и образов, которая позволяет ассоциировать несвязанные с полом явления культуры и природы с мужским или женским.

3.Социальный конструктивизм. Гендер понимается как организованная форма социальных отношений между мужчиной и женщиной, характеризующая их межличностное общение, а также взаимодействие в рамках основных социальных институтов (семья, политика, экономика, государство), а также являющееся средством создания собственной идентичности.

Таким образом, понятие «гендер» подразумевает социокультурные представления о личности мужчин и женщин и индивидуальные когнитивные схемы в отношении личности людей разного пола и разных сексуальных предпочтений, является отражением социальной роли, выполняемой в обществе.

Гендерная система (институты, поведение и социальные взаимодействия, которые предписываются в соответствии с полом.), предполагающая различия между мужчиной и женщиной и их социальными ролями, является причиной возникновения такого явления как гендерный стереотип.

Под гендерным стереотипом подразумевается определенное шаблонное, обобщенное, зачастую неправильное представление о том или ином аспекте какой-либо социальной роли, либо о качествах, присущих тому или иному гендеру.

Гендерный стереотип – это упрощенный, устойчивый, эмоционально окрашенный образ поведения и черт характера мужчин или женщин (И.А. Тупицына). Данные стереотипы проявляются во всех сферах жизни человека: в самосознании, в межличностном общении, межгрупповом взаимодействии. Гендерные стереотипы – это, в сущности, социальные нормы. У всех людей есть представления о том, что мужчинам и женщинам свойственны определенные наборы конкретных качеств и моделей поведения, что подавляющее большинство людей придерживается этой точки зрения и что обычно осознаем, какое поведение считается правильным для представителей того или иного пола [2].

По определению А.В. Меренкова, гендерные стереотипы – это устойчивые программы восприятия, целеполагания, а также поведения человека, в зависимости от принятых в данной культуре норм и правил жизнедеятельности представителей определенного пола.

Существует бессчетное множество как мужских, так и женских гендерных ролей. Каждой культуре присущи свои различные формы разграничений между гендерами. Наиболее широкую известность получила, уже ставшая форма, основанная на представлении о том, что мужчина должен представлять из себя сильного, независимого, самостоятельного и сдержанного воина или рабочего, в то время как женщина представляет собой зависимую (от мужчины), слабую, и эмоциональную. Подобные представления складывались у общества на протяжении столетий, что вылилось в появление устойчивых стереотипов, которые до сих пор оказывают влияние на социальную жизнь всех представителей обоих полов, независимо от их индивидуальных особенно-

стей и возраста. Такие стереотипы, как правило, связаны не только с личностными чертами мужчин и женщин, но и с особенностями их поведения.

Цель данной работы – изучить проявление гендерных стереотипов у студентов в рамках учреждения образования.

Материал и методы. Для оценки и изучения выраженности гендерной стереотипизации в рамках учреждения образования было проведено исследование на базе Витебского Государственного Университета имени П.М. Машерова. Исследование проводилось среди студентов первого и второго курса факультета социальной педагогики и психологии. В тестировании приняло участие 20 человек (10 парней и 10 девушек).

Для проведения исследования был взят за основу опросник, разработанный американским психологом Сандрой Бем, занимавшейся изучением гендерных проблем и разработавшей концепцию психологической андрогинии. Методика «Маскулинность-феминность» (Bem Sex Role Inventory, BSRI) была предложена С. Бем в 1974 году для диагностики психологического пола и определяет степень андрогинности, маскулинности и феминности личности. В данном исследовании был использован вариант, модифицированный И.С. Клециной [3].

Результаты и их обсуждение. При анализе полученных результатов, а именно обобщенных образов мужчин и женщин можно понять степень подверженности испытуемого стереотипам о маскулинности и феминности. В зависимости от преобладания определенных черт, например, при составлении образа мужчины доминируют маскулинные качества, а феминные представлены в незначительной мере, можно делать вывод о подверженности тем или иным стереотипам. Также могут быть случаи, при которых стереотипизации подвергается лишь один из гендеров, в результатах будет видно преобладание стереотипных качеств в одном образе, в то время как противоположный не будет подвержен стереотипному влиянию. Если же в образах как мужчины, так и женщины будут наблюдаться смешанные качества, как маскулинные, так и феминные, то можно будет заявить о неподверженности личности испытуемого стереотипному мышлению относительно гендеров.

После проведения и обработки всех полученных данных были получены следующие результаты:

1. у 5 из 10 испытуемых мужского пола наблюдаются проявлению стереотипного мышления в отношении обоих полов;
2. у 1 испытуемого присутствуют признаки стереотипизации по отношению к мужскому полу;
3. у 4 испытуемых наблюдается умеренная стереотипизация по отношению к обоим полам;
4. у всех испытуемых девушек присутствуют явные признаки стереотипизации обоих полов.

Исходя из полученных данных, можно составить наиболее обобщенные стереотипные портреты обоих полов. Мужчина представляет собой сильного, полного мужественности, в какой-то степени агрессивного лидера, а женщина мягкую и чувствительную натуру, полную спокойствия и теплого отношения к окружающим.

Заключение. Таким образом, изучение распространенности гендерной стереотипизации среди студентов ВГУ имени П.М. Машерова была использована методика на основе поло-ролевого опросника С. Бем. В результате исследования было выявлено, что изучаемая проблема имеет широкое распространение среди испытуемых. По полученным результатам можно судить о прочном укоренении стереотипного мышления в умах как студентов.

Проведенное в данной работе исследование в очередной раз подтвердило, что гендерная стереотипизация глубоко засела в обществе и продолжает транслироваться

от поколения к поколению различными путями, в особенности таким важнейшим институтом как образование.

Преодоление гендерной стереотипизации крайне важно для развития цивилизованного общества, так как предполагает развитие толерантности, снижение риска появления конфликтов на почве сексизма. И именно система образования может кардинально изменить ситуацию, так как сама является важнейшим институтом социализации и сильнейшим рычагом влияния на развитие как отдельного человека, так и всего общества.

Список использованной литературы:

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
2. Гаповой, Е.А. Антология гендерной теории / Е.А. Гаповой. – Минск, 2000. – 384 с.
3. Клецина, И. С. Практикум по гендерной психологии / И.С. Клецина. – СПб.: Питер, 2003. – 479 с.

Кияшко М.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
m.kiyashko@tut.by

УДК 159.9

АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКСИОМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена результатам разработки теоретической модели социализации личности с помощью аксиоматического подхода, что позволяет уточнить формально-содержательные характеристики этого понятия, преодолеть понятийную и терминологическую неопределенность существующих подходов к изучению вопросов социализации личности в психологии.

Ключевые слова: личность, среда, социализация, аксиоматический подход, социон, тип информационного метаболизма, социально-культурная конгруэнтность.

ANALYSIS OF THE CONCEPT OF SOCIALIZATION USING AXIOMATIC APPROACH

The article is devoted to the results of the development of a theoretical model of personality socialization using the axiomatic approach, which makes it possible to clarify the formal-meaningful characteristics of this concept, overcome the conceptual and terminological ambiguity of existing approaches to studying the issues of personality socialization in psychology.

Keywords: personality, environment, socialization, axiomatic approach, socion, type of information metabolism, socio-cultural congruence.

Введение. Определение основных понятий проблемы и выстраивание теоретической основы является обязательной частью любого психологического исследования. Уже привычным явлением для исследователя в области психологии является понятийная и терминологическая неопределенность, когда в одно понятие вкладывается разное содержание, одни и те же явления обозначены разными терминами, а теоретическая модель исследуемого явления зависит от психологической школы и ограничена узким кругом выбранных ею понятий. Такая ситуация порождает эклектичность в сознании и не способствует формированию целостной психологической картины мира [2]. Эффективным способом преодоления понятийного кризиса в психологии выступает предложенный и разрабатываемый украинским ученым-психологом, кандидатом психологи-

ческих наук, доцентом Лидией Ивановной Подшивайловой и др. (М.А. Кияшко, Ф.М. Подшивайлов) аксиоматический принцип построения психологических концепций и понятийного словаря научной психологии [2; 3].

Материал и методы. Материалами выступили определения основных понятий и теоретические концепции, связанные с проблемой социализации. Методы: теоретический анализ и моделирование с использованием аксиоматического подхода.

Результаты и их обсуждение. Для раскрытия понятия «социализация» с помощью аксиоматического подхода воспользуемся известными теоретическими представлениями о социализации в психологии, построенной Л.И. Подшивайловой аксиоматической моделью личности, а также соционической моделью личности и социума А. Аугустинавичюте [1].

Соционическая модель личности (представляя собой усовершенствованную типологию К.Г. Юнга) является хорошо разработанной, аксиоматической по своему содержанию, теорией типов личности и закономерностей взаимодействия личности со средой. Аксиоматика этой модели следующая.

«Выживание организма обуславливается его приспособляемостью к окружающей действительности, его способностью войти в гармоничные отношения с этой действительностью, в том числе – с другими организмами» [1, 67 с.].

Человеческий мозг и психика, отражая внешний и внутренний мир индивидуума, обслуживает не только его самого, но и общество. В обслуживании общества человечество кооперируется, а каждый отдельно взятый человек, являясь частицей социума, по одним аспектам действительности передает информацию, по другим – получает сам. Часть той информации, которая используется только для нужд самого индивида, остаётся на уровне первой сигнальной системы и в какой-то мере осмысливается под влиянием других членов общества. То, что передается другим членам общества (в соответствии с типом человека), осознается и переводится на уровень второй сигнальной системы. Таких типов – способов обработки информации – шестнадцать, а все вместе они образуют единую систему, благодаря которой человек остается человеком, способным создавать все то, что сегодня называется культурой. Один отдельно взятый способ обработки информации, или информационного метаболизма, непродуктивен. Сила человечества в разнотипности его интеллекта, в наличии 16 типов. Таким образом, интеллект отдельно взятой личности – это 1/16 социального интеллекта, что позволяет говорить и о существовании полной его единицы. Такая единица – 16 дифференцированных типов получения, обработки и выдачи информации – названа соционом. Социон это не только сумма 16 типов интеллекта, но и строгая система их взаимодействия. Социон можно считать единицей человеческого общества, основой социальной природы человека [1].

Таким образом, соционика – наука о соционе, соционной структуре общества и соционной природе человека, о разных типах информационного метаболизма (в том числе о структуре функционирования модели личности) и разных формах отношений между ними [1].

Для наполнения предложенной модели психологическим содержанием, можно сформулировать следующее положение: смыслом жизнедеятельности человека является выстраивание такой системы отношений с окружающей средой, которая позволит ему актуализировать и реализовать свои природой заданные возможности, наполняя эту систему информацией (и другими ресурсами) ради прогрессирующего развития системы и его самого (развития и дальнейшей реализации – самоактуализации – этих возможностей).

Среди понятий, которые используются для определения социализации в психолого-педагогической литературе, встречаются «усвоение», «освоение», «приобретение», «воспроизведение», «адаптация», «интеграция», «интериоризация», «познание», «влия-

ние», «передача» и другие. В соционической модели в качестве исходного понятия для определения социализации можно использовать понятие интеграции и раскрыть социализацию как процесс интеграции отдельной личности и личностей в социон как целостную единицу общества благодаря выстраиванию соответствующих (описанных в предыдущем положении) отношений с окружающей средой.

В работах многих исследователей в области психологии и педагогики понимание социализации сводится к ее рассмотрению с позиции социума – как целенаправленную организацию приобретения человеком необходимых форм приемлемого для общества (большинства) поведения. Такой подход справедливо критикуют за предоставленную роль человеку исключительно пассивного объекта этого процесса.

Еще советские психологи предлагали другой подход к видению понятия социализации, во-первых, не позволяя рассматривать ребенка как изначально асоциальное существо, требующее встраивания в общество (ребенок изначально встроен в общество, просто в разном возрасте занимает в нем разное место, обусловленное возрастными особенностями, что находит свое выражение, в частности, в понятии «социальная ситуация развития»). Во-вторых, ребенок всегда является субъектом своей социализации, и его развитие подразумевает, даже заключается в приращении этой активности, независимости и самостоятельности в отношениях с социальной средой.

Для раскрытия психологических механизмов развития личности в процессе ее взаимодействия с окружающей средой обратимся к модели личности Л.И. Подшивайловой. Данная модель личности состоит из двух основных аксиоматических положений [3].

1. Личность как сложную нелинейную многопараметрическую систему можно изучать средствами научного метода именно в пространстве пересечения свойств этой системы и ближайшего к ней окружения только в процессе их взаимодействия.

2. Личность как нелинейную сложноиерархическую систему характеризуют дополняющие друг друга признаки: 1) наличие взаимосвязанных подсистем потребностей, мотивов, ценностей, смыслов, целей, каждая из которых может характеризоваться различным набором особых устойчивый состояний, образуемых за счет взаимодействия разветвленной сети соотношений смыслов, целей, мотивов деятельности и общения; 2) способность к перестройке перечисленных подсистем (в том числе за счет скачков и бифуркаций (расслоений)) в процессе развития связанной системы личностных смыслов и осознания мотивов, преходящая из возможности в действительность, когда внутриличностное, действуя через внешнее, само себя изменяет; 3) смещение акцентов в потребностно-мотивационной системе на созидание, когда внутриличностные преобразования способствуют: а) творческому преломлению внешнего воздействия в собственных устойчивых состояниях, которые и определяют эффективность этого воздействия, выраженную в различной степени направленности собственной реакции на ближайшее окружение (группу, коллектив и т.д.)) в ходе межличностных отношений (все это находит свое выражение в становлении и развитии в процессе созидания за счет ветвления межличностных отношений упорядоченных динамических структур на уровне личность – коллектив); б) естественному стремлению оставаться индивидуальностью, защищать и развивать индивидуальные качества, что проявляется в становлении и развитии в ходе самоорганизации упорядоченных структур на уровне индивид-личность [3].

Раскрывая подробнее содержание аксиом о личности Л.И. Подшивайлова подчеркивает, что предложенная модель личности учитывает взаимодействие внешнего и внутреннего (как более общий научный факт относительно методологических формул С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева о характере и механизме взаимодействия внутреннего и внешнего) на качественно новой нелинейной основе, когда воздействие внешнего на личность ни в коем случае не является потоком команд, направленных на перестройку личности по образцу и подобию внешней среды, когда внешнее располагает

знанием законов функционирования внутреннего (законы образования устойчивых внутренних структур личности в зависимости от возрастных и иных условий), когда учитываются собственные реакции личностной системы на внешние воздействия. И тогда внешнее минимальными усилиями способно возбудить в личности то, что ей адекватно. Только в этих условиях внутреннее, действуя через внешнее способно само себя изменить (перестраивая или, вернее, расстраивая систему устойчивых состояний на внутриличностном уровне или динамических структур в межличностных отношениях) [3].

Таким образом, данная аксиоматическая модель личности включает и неявное определение понятия социализации. Это явление затрагивает оба уровня и внутриличностный (на уровне индивид-личность), и межличностный (на уровне личность-коллектив). Индивид является субъектом собственной социализации, осуществляя творческое преломление внешнего воздействия (как целенаправленного, в виде обучения или воспитания, так и стихийного).

Если есть понимание социализации с позиции общества, то можно привести также и понимание социализации с позиции индивида, которое заключается в извлечении из взаимодействия с ближайшим окружением пользы в виде необходимых человеку жизненных ресурсов (индивидный уровень).

Таким образом, понятие социализации можно рассматривать как процесс согласования внутренних условий, особенностей мотивационной сферы человека, его потребностей с внешними условиями (социальная среда с ее воздействиями) для решения задач развития как отдельного человека, так и общества в целом. Для решения этих задач, личность изучает социальные условия (в виде условий, норм, традиций, объективно заданных требований) и творчески преломляет их, расстраивая сначала внутреннюю систему на уровне индивид-личность, а затем и внешнюю, на уровне личность-коллектив.

Для определения результата этого согласования можно воспользоваться таким психологическим понятием как социально-культурная конгруэнтность (в литературе встречается понятие культурной конгруэнтности при изучении проблем межкультурной коммуникации в разных научных областях, а также в психологических исследованиях российских психологов (Л.Ф. Баянова, Р.Р. Попова и др.), где по своему содержанию данное понятие соответствует скорее понятию социальной нормативной конгруэнтности).

Задача человека в процессе социализации достичь конгруэнтности как на внутреннем – в системе индивид-личность – так и на внешнем уровне – в системе личность-коллектив. Отсутствие согласованности на этих уровнях выражается во внешних и внутренних (внутриличностных на разных уровнях осознания) напряжениях и конфликтах. Без решения эти конфликты нарушают гармоничность развития личности (особенно если вытесняются глубоко в подсознание: к примеру, «аффект неадекватности» (Л.И. Божович), возникновение расщепленных состояний мультиплетной структуры личности (М.М. Подшивайлов, М.А. Кияшко), способствуя разрушению личности и гармоничности в системе взаимодействия с окружающей средой.

Заключение. Таким образом, рассмотрение понятия социализации с помощью аксиоматического подхода позволяет сформулировать следующие основообразующие для дальнейших исследований положения:

1. Закономерность образования, существования и развития человеческого общества заключается, с одной стороны, в дифференциации способов восприятия и познания окружающей среды, носителями которых есть отдельный человек со свойственным ему типом информационного метаболизма (перцептивно-мыслительной стратегии), а с другой – в интеграции этих способов и людей в единицу общества – социон – основу социальной природы человека.

2. В психологии понятие социализации подчеркивает и раскрывает особенности взаимодействия человека с социальной средой в процессе его развития. Таким образом,

социализацию можно рассматривать как процесс достижения согласованности с социальными условиями общества как на уровне индивид-личность, так и на уровне личность-коллектив, в котором личность выступает активным субъектом этого процесса. Понимание социализации исключительно с рассмотрения личности как пассивного объекта этого процесса (т.е. как приобретение желаемого для социума поведения на основе усвоения необходимых социальных норм, правил общества под целенаправленным воздействием среды – всего лишь одной из граней) означает неучтение психологических механизмов взаимодействия личности и среды и игнорирование задач развития и отдельно взятой личности, и общества в целом, что составляет однин из главных смыслов этого процесса.

3. Результат социализации можно рассматривать с помощью понятия социально-культурной конгруэнтности на уровнях индивид-личность и личность-коллектив.

Список использованной литературы:

1. Аугустинавичюте, А. Соционика / А. Аугустинавичюте. – М.: Черная белка, 2009. – 568 с.

2. Подшивайлова, Л.И. Аксиоматический принцип преодоления понятийной неопределенности в психологии / Л.И. Подшивайлова // Вісник психології і соціальної педагогіки. Збірник наук. праць [Электрон. ресурс]. – 2009. – Вип. 1. – Режим доступа: http://www.psyh.kiev.ua. – Дата доступа: 30.10.2021.

3.Подшивайлова, Л.И. Типология личностно-коллективистского самоопределения студентов в условиях учебного процесса: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.И. Подшивайлова. – К., 1993. – 16 с.

Кияшко М.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
m.kiyashko@tut.by
Кияшко Д.Ю.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
m.kiyashko@tut.by

УДК 159.9

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Статья посвящена результатам теоретического и эмпирического изучения процесса социализации студентов в высшем учебном заведении. Понятия учебной и профессиональной самостоятельности рассмотрены как результат социализации в юношеском возрасте.

Ключевые слова: личность студента, социализация, учебная и профессиональная самостоятельность, самоопределение, психическое новообразование.

TO THE QUESTION ABOUT THE PECULIARITIES OF SOCIALIZATION OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

The article is devoted to the results of a theoretical and empirical study of the process of socialization of students in a higher educational institution. The concepts of educational and professional independence are considered as a result of socialization in adolescence.

Keywords: student personality, socialization, educational and professional independence, self-determination, mental formation.

Введение. Процесс социализации студентов в высшем учебном заведении часто рассматривают с позиции выполнения студентами социальных требований, понимания и усвоения ими нормативных моделей поведения. Между тем, социализация неразрывно

связана с развитием личности человека, призвана способствовать этому развитию, так как прогресс общества без сомнения зависит от развития каждого отдельного члена этого общества как его составляющей и движущей силы. Поэтому рассмотрение процесса социализации должно происходить с учетом не только формальных поведенческих характеристик, но и учетом его содержания – психологических аспектов развития личности.

Материал и методы. Материалами для написания публикации выступили: обобщенный анализ наблюдений за учебно-профессиональной деятельностью студентов психологов ВГУ имени П.М. Машерова, а также результаты эмпирических исследований студентов-психологов дневного и заочного отделений ФСПиП ВГУ имени П.М. Машерова (82 студента). Использованные методы: наблюдение, психодиагностические методы сбора эмпирических данных (методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Ротера в адаптации Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда).

Результаты и их обсуждение. В основу исследования было взято определение понятия социализации как процесса достижения согласованности человека с социальными условиями общества как на уровне индивид-личность, так и на уровне личность-коллектив, в котором личность выступает активным субъектом этого процесса как части своего развития и развития общества. Результатом является социально-культурная конгруэнтность.

В контексте студенческого возраста социально-культурная конгруэнтность включает в себя освоение социальных ролей – роли студента и роли специалиста согласно выбранной профессии, что подразумевает изучение и усвоение требований к этим ролям, согласование с этими требованиями на индивидном, личностном и социальном уровнях посредством использования индивидуального стиля деятельности, основанном на типе перцептивно-мыслительной стратегии.

Для решения этих задач социализации требуются соответствующие психические, личностные образования. Таким образом, задачи социализации, с одной стороны, определяются потребностями социума, а с другой – сопряжены с задачами развития личности в отдельном возрастном периоде. В юношеском (студенческом) возрасте главная задача развития – освоение профессии – осуществляется с помощью учебно-профессиональной деятельности. Из социальных новообразований возникает первичная (в случае первого профессионального образования) профессиональная квалификация и компетентность. Центральными психическими новообразованиями в юношеском возрасте, на наш взгляд, являются учебная и профессиональная самостоятельность. Эти явления выступают условием (учебная самостоятельность) и результатом (более высокий уровень учебной самостоятельности и профессиональная самостоятельность) как личностного развития в этом возрастном периоде, так и процесса социализации, так как формируются в специально созданных социальных условиях учебных образовательных учреждений.

Еще одним необходимым психическим новообразованием, при его несформированности на предыдущих возрастных этапах (что сегодня уже становится нормой), является личностно-профессиональное самоопределение. Кроме объективных причин отсутствия окончательного самоопределения в этом возрасте, которое заключается в том, что во время обучения в профессиональных учебных заведениях студент впервые погружается в будущую профессию, не имея обычно практического опыта работы и иногда даже глубокого понимания выбранной профессии, большое значение сегодня приобретает проблема отсутствия такого уровня самоопределения, которое должно быть сформировано до поступления в вуз и стать потребностно-мотивационной основой выбора высшего учебного заведения. Уже обучаясь в высшей школе, студенты, в частности будущие психологи, демонстрируют мотивационную незрелость в этом вопросе. Значительная часть современных студентов выбирает обучение в высшем учебном заведении, опираясь на социальную традицию и требования работодателей к наличию высшего образования, а не из потребности в самореализации как продолжения процес-

са их состоявшегося самоопределения. Возможно, эта данность уже является характерной особенностью современного общества. Большинство студентов используют годы обучения в вузе как дополнительное время для достижения необходимого уровня самоопределения для дальнейшей успешной и психологически удовлетворяющей профессиональной деятельности.

В формировании учебной и профессиональной самостоятельности тоже есть некоторые особенности. Так, профессиональная самостоятельность развивается как с помощью реальной профессиональной деятельности в ходе приобретение непосредственного профессионального опыта, так и в результате учебно-профессиональной деятельности в учебных заведениях. Что же касается учебной самостоятельности, то в идеале она начинает развиваться и даже может быть приобретена еще в младшем школьном возрасте при специально организованном обучении (например, учебная самостоятельность формируется в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Но, в действительности, согласно нашим наблюдениям, большинство студентов приходят в вуз, не имея этого образования даже на низких уровнях развития, в связи с чем сталкиваются с рядом трудностей как личностного, так и профессионального характера. Исходя из того, что профессией в высшем учебном заведении овладевают с помощью именно учебной деятельности, то отсутствие учебной самостоятельности, безусловно, сказывается и на качестве приобретаемой квалификации.

Таким образом, в данной статье отдельное внимание хотелось бы уделить именно учебной самостоятельности и ее формированию в процессе социализации в высшем учебном заведении.

Развитие учебной самостоятельности является важной задачей, начиная с младшего школьного возраста, поэтому больше внимание этому вопросу уделяется именно в связи со становлением и развитием личности школьника. Актуальность этого вопроса сохраняется и во всех последующих возрастных периодах, включая и студенческий возраст.

В самом общем понимании учебная самостоятельность определяется психологами как умение учиться (Г.А. Цукерман и др.). С социальной точки зрения как способность к самостоятельной организации своей учебной деятельности, в которой выделяют такие социально-психологические компоненты, как умение принимать, сохранять цели и следовать им, умение планировать свою деятельность, умение осуществлять ее контроль и оценку, умение взаимодействовать с педагогами и сверстниками [5].

Н.Г. Санникова подчеркивает, что развитие самостоятельности учащихся в процессе обучения происходит непрерывно от низшего уровня – воспроизводящей самостоятельности – к высшему – творческой самостоятельности [5].

Таким образом, учебная самостоятельность – это умение ставить перед собой учебные задачи и творчески решать их вне опоры и побуждения извне. Психологическое содержание понятия учебная самостоятельность выражается в потребности в учебной самостоятельности, которая может быть представлена познавательной активностью, интересом, творческой направленностью, инициативой, умением ставить перед собой учебные цели и планировать свою работу и др. [5].

Психологи подчеркивают, что для развития этого свойства личности необходимы особые условия, которые в традиционной системе образования отсутствуют (Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер, Н.Г. Санникова и др.). В отношении развития учебной самостоятельности в студенческом возрасте проведенные исследования (М.А. Кияшко) показывают, что особую роль в этом играет авторитарный тип преподавания, традиционно принятый в образовательной среде. Особенно пагубно это сказывается в образовании студентов, которые в силу возрастных особенностей и социального статуса способны к проявлению большей самостоятельности в своей деятельности. Изучение особенностей учебной деятельности студентов показало, что современные студенты в очень незначи-

тельном количестве способны к инициативной творческой и высокомотивированной учебной деятельности, особенно при авторитарном стиле взаимодействия [1].

Одной из важных психодиагностических характеристик формирования учебной и профессиональной самостоятельности является локус субъективного контроля. Исследователи Л.М. Митина и О.В. Кузьменкова показали, что развитая профессиональная самостоятельность связана с высоким уровнем интернальности учителей [3]. Наши исследования также подчеркивали системообразующую роль интернальности, к примеру, в вопросах саморегуляции социальной тревожности среди студентов [2 и др.].

Исследование субъективного контроля у студентов-психологов ВГУ имени П.М. Машерова показывает, что студенты дневного отделения (39 человек, средний возраст – 18 лет) имеют очень низкий уровень этого свойства – 3,6 балла (при норме от 4,5 до 5,5 на 10-балльной шкале). Среди студентов заочного отделения (43 студента, средний возраст – 22,4 года) среднегрупповой показатель субъективного контроля находится в пределах нормы – 4,9 балла.

Особую озабоченность вызывают показатели среди студентов дневного отделения. В нашей выборке 76 % студентов имеют низкий и очень низкий уровень интернальности. 57 % выборки демонстрируют очень низкий уровень. Наблюдения подтверждают то, что большинство студентов способны в основном только к воспроизводящим стилям учебной деятельности при постоянном контроле и инструктаже со стороны преподавателей. Творческая мотивация к учебно-профессиональной деятельности, инициативность, способность к самостоятельному планированию и решению задач характерна для небольшого процента учащихся, что обычно, согласно наблюдниям, сохраняется до конца обучения.

Глубокое исследование вопросов социализации и развития студентов было проведено украинскими учеными [4 и др.]. Полученные результаты показали, что лишь 25,6 % студентов находятся в состоянии типа «Личность», в котором сохраняется и развивается способность к проявлению учебной самостоятельности и происходит развитие личности в целом. Остальные 74,4 % пребывают в состояниях с постепенным наращиванием преобладания индивидных свойств над личностными. В таких состояниях студенты испытывают дефицит ресурсов развития, становятся все более неспособны к продуктивной творческой активности, в частности в процессе учебы, находятся в поисках внешнего ресурса и помощи в ее реализации. Ученые делают вывод о деструктивности для развития личности студента современной социальной, в частности образовательной среды.

При проведении этого же исследования среди студентов-психологов в РБ (2020 г.) были получены похожие результаты (М.А. Кияшко, публикация готовится к печати) – только 28 % студентов проявляют способность к творческой самостоятельности в учебно-профессиональной деятельности.

Заключение. Таким образом, можно сделать следующие выводы. Социализация как процесс достижения согласованности с социальными условиями общества как на уровне индивид-личность, так и на уровне личность-коллектив, в котором личность выступает активным субъектом этого процесса как части своего развития и развития общества, должна быть направлена на развитие личностных качеств человека. В студенческом возрасте к необходимым психическим новообразования относятся учебная и профессиональная самостоятельность. Если профессиональная самостоятельность формируется к концу возрастного периода, то учебная самостоятельность, являясь ее основой, должна быть частично сформирована (на «школьном» уровне) до начала обучения в вузе.

Полученные данные разных исследований позволяют сделать вывод о том, что социализация в образовательной среде происходит недостаточно конструктивно – задачи социализации в ее связи с развитием личности студента, не решаются, учебная самостоятельность проявляется на низком уровне. Перспективы дальнейших исследова-

ний связаны с изучением динамики изменения учебной и профессиональной самостоятельности на протяжении всего учебного процесса, теоретическим обоснованием и эмпирическим исследованием условий образовательной среды, благоприятствующих и препятствующих социализации и развитию личности студента.

Список использованной литературы:

1. Кияшко, Д.Ю. Психологічні умови подолання страхів в юнацькому віці: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Д.Ю. Кияшко. – К., 2014. – 20 с.

2. Кияшко, М.А. Психологическое исследование межличностных отношений в студенческой группе в процессе учебно-профессиональной деятельности / М.А. Кияшко // Право. Экономика. Психология. – 2017. – № 1(6). – С. 60–71.

3. Митина, Л.М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л.М. Митина, О.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 3–16.

4. Подшивайлов, Ф.М. Психологічна характеристика типів студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідности / Ф.М. Подшивайлов, Л.І. Подшивайлова, М.В. Шепельова // Психологічний часопис. – 2020. – Т. 6, Вип. 7. – С. 61–84.

5. Санникова, Н.Г. Этапы формирования учебной самостоятельности младших школьников в процессе речевой деятельности / Н.Г. Санникова // Современные проблемы науки и образования [Электрон. ресурс]. – 2014. – № 6. – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16345. – Дата доступа: 31.10.2021.

Климкович М.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
maiyamartin@mail.ru

УДК 159.923:331.101.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ОПТАЦИИ

Статья посвящена анализу основных подходов к профессиональному становлению личности, представлению авторского взгляда на исследуемую проблематику для формирования методологических оснований и перспектив исследования.

Ключевые слова: профессиональное становление, личность, профессия, деятельность.

PROFESSIONAL FORMATION OF PERSONALITY IN OPTATION PERIOD

The article is devoted to the analysis of the main approaches to the professional formation of a personality, the presentation of the author's view on the issues under study for the formation of methodological foundations and research prospects. Keywords: professional formation, personality, profession, activity.

Keywords: professional formation, personality, profession, activity.

Введение. Профессиональное становление личности во многом определяет качество жизни, социальную роль и место человека в обществе. Благодаря профессиональному становлению осуществляется социализация личности. Чем выше успехи человека в своей профессиональной деятельности, тем большее одобрение и принятие он имеет со стороны общества, что в свою очередь является детерминантой уверенности индивида в себе и своих силах. Само понятие профессиональное становление личности понимается, например, Э.Ф. Зеером как процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление [1]. Для нашей работы ключевым в рассматриваемом понятии является то, что профессиональное становление направлено на развитие личности под влиянием социума. По этой

причине, старшие школьники ориентируются на мнение окружающих при выборе будущей профессии, так как находятся в ситуации неопределнности и, при этом, не имея опыта и должных познаний в различных сферах труда. Ориентация на мнение окружающих подпитывается еще и эффектом социальной желательности.

Материал и методы. Материалом исследования послужили понятия, данные теоретических и эмпирических выводов, полученных в ходе изучения заявленной проблемы психологами ранее. Решение теоретических задач изучения осуществлялось посредством логико-теоретического анализа и обобщения психологической литературы связанной с предметом исследования.

Результаты и их обсуждение. Изучением профессионального становления личности занимались А.К. Маркова и О.Р. Фонарева (изучение уровней профессионализма в деятельности), Н.Ю. Волянок и Г.В. Ложкин (профессиональное становление труда), Е.О. Климов и С.Д. Максименко (общие принципы развития профессиональной культуры субъекта деятельности) и другие.

По мнению большинства исследователей, профессиональное становление – это динамический процесс, который сопровождает человека на всем жизненном пути, опираясь на общее психическое развитие. Начиная с первых социальных институтов, таких как детский сад, школа, внешкольные образовательные учреждения, ребенок узнает о профессиях, пробует себя в различной деятельности, формирует профессиональные интересы и направленность, дабы в последующем избрать для себя профессию, освоить ее и постараться реализоваться в выбранной профессиональной деятельности.

Д. Сьюпер разработал детализированную градацию периодов профессиональной жизни человека, которая включала в себя:

- Этап роста (от рождения до 14 лет). В детстве начинает развиваться "Я-концепция". В своих играх дети проигрывают различные роли, затем пробуют себя в разных занятиях, выясняя, что им нравится и что у них хорошо получается. У них проявляются какие-то интересы, которые могут повлиять на будущую профессиональную карьеру.
- Этап исследования (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они рассматривают возможные варианты профессиональной карьеры. К концу этого этапа молодые люди обычно подбирают подходящую профессию и начинают ее осваивать.
- Этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет). Теперь работники стараются запять прочное положение в выбранной ими деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще могут менять место работы или специальность, но во второй половине этого этапа наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее творческими.
- Этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет). Работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.
- Этап спада (после 65 лет). Физические и умственные силы теперь уже пожилых работников начинают убывать. Характер работы меняется, с тем чтобы он мог соответствовать снизившимся возможностям человека. В конце концов, трудовая деятельность прекращается [2].

В периодизации Д. Сьюпера прослеживается интерес автора к выяснению самим индивидом своих склонностей и способностей не только в момент поиска подходящей профессии, которая мобилизует «Я-концепцию» личности, но и поиск ресурсов или изменение характера труда по мере роста и развития или спада в избранной профессии.

Проблема профессионального становления личности и ее периодизация волновала также и отечественных психологов. Так, например, А.К. Маркова, опираясь на уровень развития профессионализма, выделяет три стадии – самоопределения, самовыражения, са-

мореализация [3]. Н.Ю. Волянюк, базируясь на способности субъектов к саморазвитию, выделяет семь стадий профессионального становления: допрофессиональное развитие, стадия оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичной профессионализации, вторичной профессионализации и мастерства [4].

Наибольшую известность имеет периодизация Е.А. Климова, поскольку каждый из периодов характеризует ресурсность личности для профессионального развития человека. Первоначально, Е.А. Климов понимал профессиональное становление как процесс постоянного и неуклонного развития, направляющего к профессиональному совершенству, методическому и педагогическому мастерству [5]. Е.А. Климовым были разработаны 7 стадий профессионального развития, которые включают в себя:

- Стадия «оптации» (от 11–12 до 14–18 лет) – стадия подготовки к труду, выбора профессии, профессионального самоопределения, на этой стадии может оказаться и взрослый человек, например безработный.
- Стадия адепта – стадия профессиональной подготовки, получения профессии, специальности.
- Стадия адаптанта – первые шаги в профессии, вхождение в профессиональное сообщество, без него человек не может стать представителем профессии, так как для формирования профессионала имеет значение не только профессиональное образование, но наличие благоприятной профессиональной среды. Стадия длиться от 2-3 месяцев до 2-3 лет в зависимости от сложности профессии.
- Стадия интернала – работник входит в профессиональное сообщество в качестве полноправного ее члена, становиться равным среди равных. Этой стадии достигают все профессионалы, либо уходят из профессии.
- Стадия мастера – работник начинает выделяться на общем профессиональном фоне, становиться лучшим среди равных. До этой стадии, как и до последующих доходят не все работники, а только имеющие достаточно сильную мотивацию и достаточно высокий уровень притязаний.
- Стадия авторитета – работник становиться лучшим среди мастеров. Этой стадии достигают немногие работники
- Стадия наставника – высший уровень развития любого специалиста. На этой стадии работник становиться не только лучшим среди авторитетов, но и учителем, передающим свой опыт ученикам.

Переход из одной стадии профессионального становления в другую влечет за собой изменение социальной ситуации, ведущего вида деятельности, социальной роли, профессионального поведения, что в свою очередь не может не сказаться на личности человека. Все эти изменения вызывают психическое напряжение личности, некоторые трудности и внутриличностные конфликты, что можно, в свою очередь, сравнить с кризисной ситуацией. Процесс профессионального становления личности протекает неравномерно и в течение всего пути могут быть моменты сомнений в правильности собственного выбора. Особые сложности и неуверенность в выборе профессии испытывают старшие школьники (стадия «оптации»), которые находятся в ситуации неопределенности и не имеют опыта и должных знаний для осуществления профессиональной деятельности. Ситуацию затрудняет еще и то, что на момент завершения школьного образования и поступления, оптанты вступают в период возрастного кризиса. Таким образом, старшие школьники находятся в ситуации двух кризисов: возрастного и профессионального становления, разрешения и выход из которых в значительной мере задает начало их взрослой и самостоятельной жизни.

Методический материал, направленный на помочь оптантам при выборе профессии, разрабатывался многими учеными, такими как Р.В. Овчарова (Мотивы выбора профессии), И.Л. Соломина (Ориентация), Г.В. Резапкина (Матрица выбора профессии), Дж. Коллинз (Концепция ежа) и многие другие. Однако наиболее известной и не

утратившей своей актуальности по сей день является дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова. Его широкое применения обусловлено простотой проведения и интерпретации, а также возможностью сузить круг выбора профессии к определенному типу профессий приведенной в классификации автора: человек – живая природа, человек-техника, человек-человек, человек-знаковая система, человек-художественный образ.

Выводы. Таким образом, на каждом этапе профессионального становления личности происходит изменение ведущих механизмов детерминации профессиональной деятельности, новообразований в структуре личности, ее ценностей и целей. Происходит поиск ресурсов, склонностей и способностей при выборе профессии или же на изменение характера своего труда для успешной реализации своей профессиональной деятельности. В момент своего первого профессионального самоопределения личность находится в ситуации неопределенности, сомнений и кризиса, успешное преодоление которых способствует установлению собственного профессионального вектора и программы.

Список использованной литературы:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Екатеренбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

2. Super, D.E. Toward a comprevhensive theory of development / D.E. Super // Career development: Theory and practice [D.H. Montross, S.J. Shinkman, et al.]. – Springfild IL : Charles C. Thomas, 1992.

3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

4. Волянюк, Н.Ю. Теоретичні основи проблеми професіоналізації суб'єкта діяльності / Н.Ю. Волянюк // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. – 2002. – № 3.

5. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

Ковалев Д.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
dim.covalev@yandex.by

УДК 159.9:316.6

ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ В ВОПРОСАХ ВИРТУАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Статья посвящена особенностям проявления механизмов социальной перцепции у подростков в процессе общения с помощью социальных сетей. В статье дается краткий теоретический обзор ранее проведенных исследований данных процессов, приводятся полученные данные проведенного исследования среди детей подросткового возраста, которые регулярно используют социальные сети как средство общения. Также проведен анализ виртуальной идентичности подростков их настоящему образу.

Ключевые слова: перцепция, социальная сеть, механизмы, подростки, аватар, виртуальная идентичность.

FEATURES OF MECHANISMS OF SOCIAL PERCEPTION IN ADOLESCENTS IN MATTERS OF VIRTUAL IDENTITY

The article is devoted to the peculiarities of the manifestation of mechanisms of social perception in adolescents in the process of communication using social networks. The article provides a brief theoretical overview of previously conducted studies of these processes, and presents the

results of a study conducted among adolescent children who regularly use social networks as a means of communication. The analysis of virtual identity of teenagers to their real image is also carried out.
Keywords: perception, social network, mechanisms, adolescents, avatar, virtual identity.

Введение. Социальные сети – это удобный инструмент коммуникации, обеспечивающий обмен ресурсами, поиск контактов и, что самое главное, позволяющий создать виртуальную личность, обладающую особыми свойствами, влияющими на различные сферы ее жизни. В значительной мере меняется и общение виртуального человека. Общение в Интернете обладает такими особенностями, как возможная анонимность, специфический этикет и язык общения, возможность обдумывания ответов, отсутствие вербального контакта. Социальные сети помогают поддерживать отношения между людьми, искать новых друзей, получать интересующую респондентов информацию. Также пользователи социальных сетей могут подписываться на новости, вступать в группы по интересам. Благодаря социальным сетям в значительной степени расширяется круг общения, появляется возможность обмениваться мнением, обсуждать проблемы, заявить о себе многомиллионной аудитории. Социальные сети таким образом становятся необходимом инструментом коммуникации, оказывающим воздействие и на развитие личности, и на общество. Одна из актуальных практических задач, связанных с применением коммуникационных и информационных технологий, состоит в помощи детям и подросткам в выработке навыков межличностного восприятия, помогающих избегать манипуляторов, обманщиков, провокаторов, вербовщиков разнообразных (включая деструктивные) сект и т.п. Наиболее актуальным следует признать осуществление такой работы на начальных этапах вхождения детей и подростков в компьютерные социальные сети. Безопасное пользование новыми коммуникативными сервисами обеспечивается теоретическими и практическими знаниями в области социальной перцепции, опосредствованной компьютерными технологиями.

Уже давно поднимался вопрос о необходимости детального изучения социально-перцептивных процессов в рамках электронного общения. Однако социально-перцептивная сторона такого рода контактов редко становилась предметом специального исследования. В настоящее время все большее место в электронном общении занимают фото- и видеоматериалы. Поэтому изучение визуально-перцептивной стороны интернет-коммуникаций через изображения в виде аватаров является вполне логичным и интересным для рассмотрения вопросом. Изучая особенности социальной перцепции через призму аватаров как модельных виртуальных объектов следует упомянуть, что определенные характеристики аватаров оказывают воздействие на то, как участники электронного общения воспринимают конкретных людей, которых представляют эти аватары [1]. И для публичных персон, и для обычных людей социальные сети – существенный, нередко основной канал выстраивания репутаций, формирования и дополнения имиджа. Необходимым условием электронного общения является «решение задачи самоопределения, поиска идентичности». Восприятие и оценка конкретных участников социальных сетей другими участниками основывается на самопрезентациях, как правило, не чисто вербальных, а дополненных фото- и видеоизображениями, в том числе музыкальными вставками («любимая музыка»). Так конструируются сетевые идентичности. Но выстраиванием таковых идентичностей деятельность участников социальных сетей не ограничивается: одновременно происходит процесс анализа других участников (потенциальных или реальных «друзей»), и этот анализ не может быть охарактеризован иначе как совершение социально-перцептивных действий. В настоящее время наблюдается процесс стихийного становления социально-перцептивных действий в социальных сетях. Определенную пользу в их реализации оказывает доступный список «друзей» конкретного участника: желательно наличие среди них общего знакомого – репутация этого знакомого служит своего рода подтверждением корректности произ-

водимых действий по межличностному восприятию. При этом никогда нет уверенности в том, что лично не знакомый (в непосредственном общении) пользователь есть тот, за кого себя выдает: презентация может оказаться намеренно ошибочной или ернической, фотоматериалы могут вообще не относиться к автору презентации, биографические данные могут не совпадать с реальной биографией пользователя либо совпадать лишь частично. Каждый участник компьютерной социальной сети может иметь много аккаунтов, зарегистрированных для разных целей либо различающихся хронологически (напр., заброшенный и не закрытый аккаунт при наличии нового и активно используемого) или содержательно, т.е., по сути, задающих разные идентичности предъявляющего себя участника. По данным ВЦИОМ, не менее половины российских респондентов искажают в социальных сетях сведения о себе: от возраста, семейного положения, внешности и доходов вплоть до пола, политических и религиозных взглядов, музыкальных пристрастий и др. Исследователи из США обратили внимание, что в информационном массиве на сайтах знакомств усредненный вес тела, указываемый женщинами, на 3-9 кг ниже среднего веса для популяции американских женщин тех же возрастов; а вес, указываемый мужчинами, несколько превышает стандартный; рост, указываемый мужчинами и женщинами, также превышает средний для популяции. Можно предположить, что это делается в целях «приукрашивания» собственного образа. При выборе аватаров пользователи «ВКонтакте» мужского пола чаще искажают и корректируют информацию о себе, чем это делают пользователи женского пола [2]. При этом в Интернете «и юноши, и девушки в большей степени искажают информацию о себе друзьям противоположного пола, чем своего пола». Характерные для обоих полов искажения в самопрезентации означают попытку воздействовать на социально-перцептивные процессы, осуществляемые другими участниками социальных сетей (ни их количество, ни персональный состав не могут быть изначально определены, хотя по прошествии определенного времени они могут быть фиксированы).

Самое существенное состоит в том, что в электронном общении имеются немалые возможности управления социально-перцептивными процессами механизмов социальной перцепции партнера/партнеров. Управление осуществляется посредством выстраивания собственного образа, который презентируется прежде всего в виде текстов, дополненных изображениями и аудиофайлами. В социальных сетях можно видоизменить или «приукрасить» биографию, добавив себе жизненного опыта, умения и компетенции вместе с мудростью, отзывчивостью и задушевностью, либо (как вариант) представить себя несправедливо пострадавшим рецидивистом. Найти подходящий аватар, отобрать и «отфотошопить» фотографии – нетрудно. Самопрезентацию часто дополняют элементами некоторых культурных кодов – сведениями о предпочитаемых музыкальных произведениях, их авторах или группах исполнителей, а также о привлекательных медиаперсонах, кинофильмах или книгах. Возможность управления социально-перцептивным процессом других участников социальных сетей открывает каналы для манипуляций; в этой сфере за сравнительно короткое время возникла новая терминология, например флейминг (грубость, оскорбления, переходящая «на личности» неаргументированная критика), троллинг (агрессия, издевка, подстрекательство, «подначивание»), кибербуллинг (систематическая травля, провоцирование и терроризирование – обычно соученика, соседа или сослуживца – посредством Интернета), кибермоббинг (то же самое, осуществляемое группой людей).

Материал и методы. Изучение особенностей механизмов социальной перцепции у подростков проводилось на базе ГУО «Средняя школа №45 г. Витебска». В исследовании приняли участие 40 детей подросткового возраста, которые являются активными участниками социальных сетей. Они дважды (с длительным перерывом) проходили опрос по выбранной методике: сначала с нейтральной инструкцией, а затем с инструк-

цией «оценить представленные утверждения от лица своей виртуальной личности, как она представлена в социальной сети». В исследовании были использованы следующие методики: упрощенный вариант опросника «Аспекты идентичности» (Дж. Чик, Тропп).

Результаты и их обсуждение. Результаты первого заполнения опросника признавались соответствующими реальной идентичности интервьюируемого, а результаты второго заполнения – его или ее сетевой (виртуальной) идентичности. Данный опросник позволяет выявить какие ориентации идентичности отражают значимость разных измерений в понимании себя, самоопределении. Показатели идентичности в реальности и в сети представлены на рисунке 1. Имеется ряд значимых различий. Они состоят в том, что показатели личной, реляционной и особой идентичности в реальности оказались значимо выше, чем в сети. Различия в остальных видах идентичности (социальной, коллективной, поверхностной) оказались незначимыми, т.е. результаты в сети и в реальности оказались сходными, что говорит в пользу социально-коммуникативной роли сети в жизни испытуемых и сращивания идентичности себя в реальной и в сетевой среде в этих аспектах. С другой стороны, значимые различия по личной, особой и реляционной идентичности демонстрируют неполную идентификацию себя реального и себя в сети, когда дело касается личностно важных и интимно-доверительных сторон.

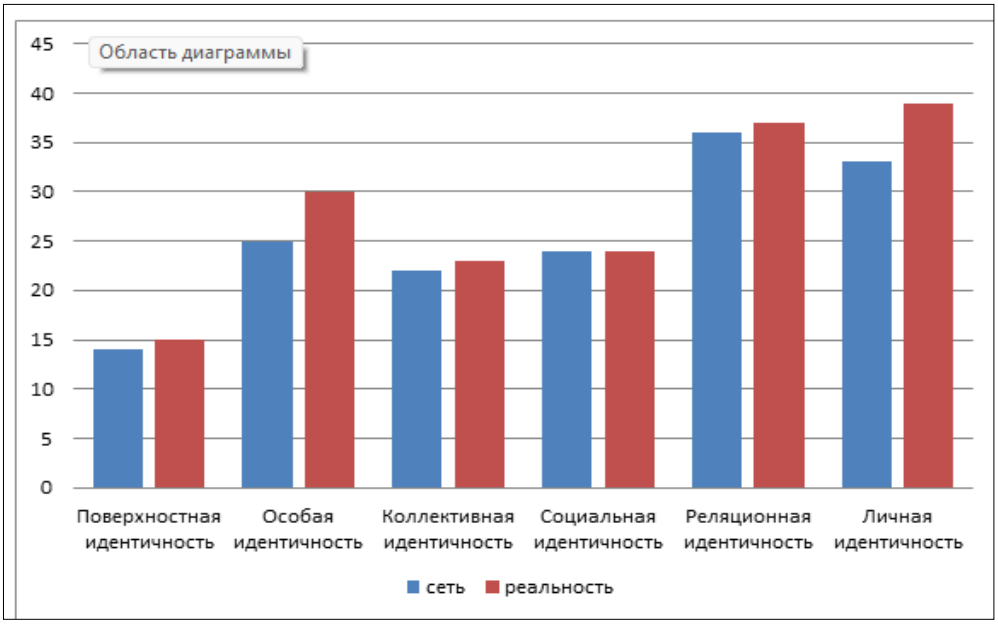


Рисунок 1 – **Оценка средних показателей по идентичностям в сетевой и в реальной среде**

Личная идентичность в понимании создателей методики «Аспекты идентичности» определяет значимость ценностей и норм, мыслей и чувств, планов и жизненной перспективы, общую оценку своей личности с точки зрения ее непрерывности, самотождественности, отличия от других. У всех анкетируемых показатели ориентации на личную идентичность в реальности были выше, чем аналогичные показатели сетевой идентичности. Несмотря на более высокие оценки личной идентичности в реальности у всех респондентов, значимые различия между ними получены лишь по параметру пола. А именно у девушек оценки собственной идентичности в сети и в реальности значимо различались, чего не наблюдалось у парней, где не было выявлено значимых различий. Исследователи нередко отмечают значимую положительную корреляцию личной идентичности с потребностью в переживании собственной уникальности, ориентацией на внутренние стандарты поведения. Личную идентичность отражают наиболее индиви-

дуальные, не всегда существенные для других людей понятия и установки. Вероятно, снижение показателей по этой шкале для сетевой идентичности может говорить о меньшей значимости для самоопределения в Интернет-пространстве ценностно-смысловых и интимно личностных аспектов личности. Данное обстоятельство рефлексируется многими респондентами и находит отражение в ходе интервью. Так, достаточно часто звучало представление о том, что «единственное, чего нельзя узнать о человеке в Сети, так это то, какой он на самом деле». Ограничение выкладывания личной информации становится одним из определяющих в процессе выбора информации для сети. Кроме того, в вопросы, касающиеся личной идентичности, входит оценка значимости того, как человек справляется со своими страхами, тревогами, другими переживаниями. Однако пространство социальной сети не предъявляет требований к этой стороне психической жизни, зачастую, напротив, становясь каналом эмоциональной разрядки. Более того, респонденты отмечали специфику эмоционального самопроявления в связи с фактором дистанцированности. Реляционная идентичность ориентирована на оценку значимости межличностных отношений, прежде всего с близкими людьми, с которыми установились «заботливые», «участливые», «глубокие» отношения. Как уже отмечалось, показатели реляционной идентичности в реальности превышают показатели в сети. Ориентация на отношения в сети ниже соответствующих показателей для реальности говорит о том, что социальные сети располагают скорее к поверхностному общению. Однако все респонденты без исключения, описывая свою реакцию на противоречащую собственному опыту информацию о пользователе социальной сети, ставили ее в зависимость от степени близости с этим пользователем. Возможно, высокие показатели значимости для самопонимания ориентации на реляционную идентичность также связаны с подчеркиванием значения близких отношений и связанных с ними ценностей вне зависимости от особенностей сетевого или реального контекста. В интервью респонденты часто противопоставляли реальные и сетевые отношения. Интернет-пространство вносит вклад в конструирование личности другого. Этот процесс, вероятно, во многом является проективным и опирается на аспекты личной идентичности: собственные ценности, мечты, надежды, представления. Показательно, что одним из частых типов реакций на странности материала на страничке другого человека в социальной сети была субъектно-ориентированная установка, выражавшаяся, в частности, в попытке реконструкции «Я реального» через «Я воображаемое», в стремлении понять психическую реальность другого, стоящую за той или иной самопрезентацией. Анонимность, дистанцированность и многие другие факторы, специфичные для Интернета, создают в определенной степени «проективную» ситуацию. Социальная идентичность, как отмечалось выше, связана со значимостью социальной оценки для каждого из нас; включенные в соответствующую шкалу вопросы направлены на оценку репутации, привлекательности внешности, характеристик поведения. Для социальной идентичности различия показателей между реальностью и сетью не являются значимыми: они практически совпадают. Можно было бы ожидать снижения показателей социальной идентичности в сети. Ведь многие респонденты подчеркивали свободу сложившегося в сети образа от социальных оценок. Именно в плане взаимодействия и отношения к другому у значительной доли респондентов проявлялось отличие поведения в сети от поведения в реальности. С другой стороны, эта возможность независимости от внешней «предрешенной» оценки соседствует с другим важнейшим фактором – обратной связью, которую в изобилии могут получать пользователи в Интернет-пространстве. Некоторые респонденты с чувством недоумения констатировали свое стремление к получению внешней оценки в сетях или на форуме. Обилие социальной оценки на самые разные проявления индивидуальности, на всевозможные эксперименты с собственной идентичностью является одной из наиболее значимых причин использования социаль-

ных сетей в подростковом и юношеском возрасте. Коллективная идентичность отражает переживание субъектом непосредственной принадлежности к большим и малым группам – к семье, расе, религиозной конфессии, политическим объединениям, включая государственные. Средние показатели коллективной идентичности в сети оказались незначимо выше, чем в реальности, что может отражать широкие возможности принадлежности к разным группам. Некоторые респонденты отмечали и факт использования социальных сетей как средства усиления чувства принадлежности. Интересно, что юноши демонстрируют явное преобладание показателей коллективной идентичности в реальности над соответствующими показателями в сети. Поверхностная идентичность является дополнительной шкалой, составным показателем, в который входят 3 пункта шкалы специальной идентичности и 2 пункта шкалы социальной идентичности. Она отражает степень значимости поверхностных характеристик Я, непосредственно воспринимаемых другими людьми (пол, возраст, внешность, привлекательность для других). На уровне тенденции, есть различие между поверхностной идентичностью в реальности (выше) и идентичностью в сети (ниже) у юношей. Почти все респонденты придают меньшую значимость данным индивидным характеристикам в сети в сравнении с реальностью. Это представляется логичным. Однако интересно, что у младших по возрасту анкетируемых средние показатели поверхностной идентичности в реальности ниже, чем в сети. Возможно, для юношей подросткового возраста большая субъективная значимость своего физического образа в сети, чем в реальности, связана с задачей справляться с происходящими в этот момент в организме перестройками, телесными изменениями. Именно в сетевой реальности есть все возможности инвертировать параметры социальной категоризации, избавившись от индикаторов внешнего облика и социального статуса, «преодолев» свою телесность и «убежав из собственного тела». Интернет-пространство позволяет экспериментировать и преобразовывать базисные основания личности, ее телесность. Таким образом, применение опросника «Аспекты идентичности» вскрывает нечто противоречащее вербальным высказываниям и убеждениям множества пользователей социальных сетей: согласно этим убеждениям, люди в сети выступают едва ли не во всей своей телесности и, во всяком случае, психологически отделимы от самих пользователей. Между тем проведенное исследование показывает, что применительно к сетевой идентичности это не совсем так. Данный вывод заслуживает дальнейшего углубленного исследования с участием пользователей социальных сетей.

Заключение. Формирование собственной идентичности представляет собой один из наиболее важных процессов в ходе подросткового возраста. Развитие информационных технологий привело к возникновению принципиально нового специфического контекста для экспериментов с собственной идентичностью и формированием образа Я. Шкала «Аспекты идентичности» зарекомендовала себя как перспективный измерительный инструмент для анализа различий между реальной и сетевой идентичностью. Это можно отнести за счет того, что данная шкала включает значительное количество субшкал, многие из которых – во всяком случае, применительно к социальным сетям – значимо отличают идентичность в условиях реальности от идентичности в сети. Показатели по разным шкалам идентичности имеют существенные отличия друг от друга в условиях «Сеть» и «Реальность». Если показатели личной и специальной идентичности (отражающие индивидные и индивидуальные особенности) в реальности превышают таковые в сети, то остальные показатели обнаруживают вариации. Обращают на себя внимание в среднем более высокие показатели сетевой идентичности для шкалы социальной идентичности. Рассмотрены возможные параметры, способствующие возникновению различий в оценках идентичности в сети и в реальности, среди которых как анонимность, дистанцированность, вариативность индивидных характеристик личности и

др., так и более частные (специфика эмоционального контакта в сети, усиление принадлежности к референтной группе и др.).

Список использованной литературы:

1. Белинская, Е.П. Психология интернет-коммуникации / Е.П. Белинская. – М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.

2. Погонцева, Д.В. Самопрезентация в киберпространстве / Д.В. Погонцева // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2012. – № 2(4). – С. 66–72.

Косаревская Т.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
kos_tat@rambler.ru
Мамась А.Н.
УЗ «ВБХМТИ», Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат медицинских наук
Ткач М.Г.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант

УДК 159.923.2-056.26

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФИЗИЧЕСКИМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В статье рассматриваются психологические характеристики лиц с ограниченными физическими возможностями. Исследование жизнестойкости и ее компонентов подтверждает значимость этой характеристики для сохранности здоровья и психологической реабилитации личности в условиях инвалидизирующего заболевания.

Ключевые слова: реабилитационный потенциал, психологическая реабилитация, социально-психологические детерминанты, индивидуально-личностные характеристики, лица с ограниченными физическими возможностями.

PERSONAL DETERMINANTS OF REHABILITATION OF PERSONS WITH DISABILITIES

The article discusses the psychological characteristics of people with disabilities. The study of resilience and its components confirms the importance of this characteristic for the preservation of health and psychological rehabilitation of the individual in the conditions of a disabling disease.

Keywords: rehabilitation potential, psychological rehabilitation, social and psychological determinants, individual and personal characteristics, physically disabled people.

Введение. В контексте современного понимания развития личности в ситуации инвалидизирующего заболевания важной является проблема *психологической реабилитации человека*, ведь от ее успешности зависит, сможет ли человек преодолеть сложности социальной адаптации. На данный момент нет общепринятого определения понятия «психологический реабилитационный потенциал» и единой модели компонентного состава данного понятия. Несмотря на то, что в практической деятельности психологов, работающих в системах медико-социальной экспертизы и реабилитации, определение уровня психологического реабилитационного потенциала имеет большое значение, процесс этот носит в значительной степени интуитивно-эмпирический характер. Имен-

но поэтому возникает необходимость теоретического анализа и эмпирического подтверждения содержания и функциональной структуры данного понятия.

Цель статьи – анализ уровня жизнестойкости как личностной детерминанты реабилитации у лиц с ограниченными физическими возможностями (ОФВ).

Психологический реабилитационный потенциал можно рассматривать, как комплекс индивидуально-психологических черт личности (мотивационных, когнитивных, эмоциональных), а также социально-психологических факторов (соцально-психологические связи и отношения индивида, его реабилитационная компетентность), являющихся основным источником, способствующим адаптации или реадаптации к изменившимся условиям жизни в результате возникновения и развития инвалидизирующего заболевания [1].

Как следует из ресурсных концепций стресса, потеря ресурсов – это первичный механизм, ведущий к стрессовым реакциям. Ресурсы человека – средства, используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией. Традиционными показателями стрессоустойчивости человека на социально–психологическом уровне являются: сохранение способности к социальной адаптации; сохранение значимых межличностных связей; обеспечение успешной самореализации, достижения жизненных целей; сохранение трудоспособности и качества выполняемой деятельности; сохранение здоровья [2]. Как показывают современные исследования, стрессоустойчивость не является статическим свойством индивида. К наиболее изученным в настоящее время *личностным ресурсам* относятся:

- активная мотивация преодоления стресса, трудной жизненной ситуации;
- сила «Я-концепции», самоуважение, самооценка, «самодостаточность»;
- активная жизненная установка;
- позитивность и рациональность мышления;
- эмоционально-волевые качества;
- физические ресурсы: состояние здоровья и отношение к нему как ценности.

К информационным и инструментальным ресурсам относятся*:*

- адекватная оценка влияния ситуации на человека;
- профессиональные ресурсы: умения и навыки, компетентность, обучаемость;
- социальные ресурсы: сохранение значимых межличностных связей, наличие поддержки, моральной помощи, соучастия, сочувствия других людей, солидарности группы;
- информационная активность и деятельность по преобразованию ситуации;
- способность к когнитивной структуризации и осмыслению ситуации;
- материальные ресурсы: уровень дохода и материальные условия жизни.

Материал и методы. Изучение компонентов личностного профиля людей с ОФВ осуществлялось путем диагностики уровня жизнестойкости с использованием методики «Жизнестойкость» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [3]. Опросник направлен на выявление жизнестойкости, которую можно представить как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, уверенность в возможности контроля над ее событиями, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

В исследовании приняли участие две группы респондентов: лица с последствиями детского церебрального паралича (ДЦП) – 31 человек, лица с травмой позвоночника –

29 человек. Стаж инвалидности среди участников с травмой позвоночника составляет более 5 лет. Среди респондентов – 35 (58%) женщин и 25 (42%) мужчин.

Методика позволяет говорить, как об индивидуальных различиях каждого из трех компонентов в составе жизнестойкости, так и об их согласованности между собой. Установленные нормативные значения жизнестойкости представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Нормативные средние значения по тесту «Жизнестойкость»

Уровень	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Среднее	80,72	37,64	29,17	13,91
Стандартные отклонения	18,53	8,08	8,43	4,39

Результаты и их обсуждение. Жизнестойкость является фактором профилактики риска нарушения жизнедеятельности и развития соматических и психических нарушений в условиях инвалидности, и одновременно способствует оптимальному переживанию ситуаций неопределенности и тревоги. Жизнестойкие убеждения создают своего рода «иммунитет» к действительно тяжелым переживаниям. Важно, что жизнестойкость влияет не только на оценку ситуации, но и на активность человека в преодолении этой ситуации (т.е. на выбор копинг-стратегий).

Систематизированные данные по жизнестойкости и ее компонентам в группах лиц с ДЦП и травмой позвоночника представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Систематизированные данные по методике «Жизнестойкость»

Показатели жизнестойкости	Количество испытуемых (в %)					
	Ниже нормы		В пределах нормы		Выше нормы	
	ДЦП	Травма позвоночника	ДЦП	Травма позвоночника	ДЦП	Травма позвоночника
Вовлеченность	26	14	71	66	3	20
Контроль	29	7	61	79	10	14
Принятие риска	13	14	52	59	35	27
Жизнестойкость	26	14	61	76	13	10

По результатам исследования можно сделать следующие выводы. Общий показатель жизнестойкости в выборке испытуемых находится в пределах нормы и является оптимальным для преодоления жизненных трудностей. Более детальный анализ показывает, что в пределах нормы показатель жизнестойкости наблюдается у 61% лиц с ДЦП и у 76% лиц с травмой позвоночника; показатели выше нормы выявлены у 13% респондентов с ДЦП и у 10% респондентов с травмой позвоночника, ниже нормы соответственно у 26% с ДЦП и 14% испытуемых с травмой позвоночника. Полученные данные говорят о том, что выявленные средний и высокий уровни выраженности жизнестойкости и ее компонентов позволяют людям с ограниченными физическими возможностями не только противостоять стрессогенным факторам, но и успешно преодолевать сложные жизненные ситуации. При этом анализ компонентов жизнестойкости показал различную нагрузку.

Вовлеченность как компонент в структуре жизнестойкости характеризуется убежденностью в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. При этом характеризует человека как стремящегося получать большее удовольствие от собственной деятельности и активно осваивать социокультурное пространство. Люди с выраженным компонентом вовлеченности являются более открытыми, доброжелательными, доверчивыми, они более

уверены в себе и считают мир дружелюбным, что порождает уверенное и доброжелательное поведение, благополучные взаимоотношения с окружающими людьми. Показатели в пределах нормы отмечены у 71% респондентов с ДЦП и 66% у респондентов с травмой позвоночника. Выше нормы этот показатель выявлен только у 3% людей с ДЦП и 20% – с травмой позвоночника.

Контроль рассматривается как убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Контроль указывает на стремление влиять на результаты происходящего и выбирать соответствующее поведение. При высоком уровне контроля человек способен повлиять на жизненные обстоятельства, управлять эмоциями, достигать поставленных целей, включаться в деятельность, обеспечивающую переживания чувства субъективного благополучия, жизнестойкости в социокультурном пространстве. Субъект доволен собой, он способен соучаствовать, отзываться на ситуации, которые побуждают усиливать интеллектуальную, волевую и нравственную отдачу, испытывать положительные эмоции. Испытуемые с высоким самоконтролем сами выбирают собственную деятельность, свой путь, оказывают влияние на результат происходящего, прилагают свои усилия. Высокий контроль повышает способность адекватно формулировать четкие цели. По данному компоненту показатели в пределах нормы диагностированы у 61% лиц с ДЦП, у 79% лиц с травмой позвоночника и выше нормы показатели отмечены у 10% испытуемых с ДЦП, и у 14% – с травмой позвоночника.

Принятие риска в структуре жизнестойкости выступает как убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Показатели в пределах нормы отмечены у 52% респондентов с ДЦП и у 59% респондентов с травмой позвоночника. Показатели выше нормы отмечены у 35% испытуемых с ДЦП и 27% – с травмой позвоночника.

Анализ выраженности трех относительно автономных компонентов жизнестойкости, а именно вовлеченности, контроля и принятия риска, позволяет говорить о том, что в данной выборке наибольший вклад в высокий показатель жизнестойкости вносят вовлеченность и контроль. Это говорит о том, что люди с инвалидностью, обладающие развитым компонентом вовлеченности ощущают себя нужными, ценными в этом мире, они удовлетворены своей деятельностью, достаточно активны, убеждены, что именно участие в происходящем дает возможность находить что-то интересное и значимое для собственного развития. Вместе с тем развитый контроль позволяет не только контролировать события собственной жизни, но и быть убежденным, что труд и борьба позволяют влиять на результат происходящего.

Ранее проведенное исследование смысложизненных ориентаций у данных групп респондентов и корреляционный анализ между показателями методик «Жизнестойкость» и «Смысложизненные ориентации», проведенный с использованием метода линейной корреляции по Пирсону, позволил установить наличие следующих связей. Статистически значимые сильные положительные связи обнаружены по всей выборке испытуемых между переменными: «Осмысленность жизни» и «Жизнестойкость», ($r= 0,8$; $p<0,05$); «Процесс жизни» и «Жизнестойкость» ($r= 0,76$; $p<0,05$); «Процесс жизни» и «Вовлеченность» ($r= 0,74$; $p<0,05$); «Результат жизни» и «Жизнестойкость» ($r= 0,72$; $p<0,05$); «Результат жизни» и «Вовлеченность» ($r= 0,72$; $p<0,05$); «Локус контроля Я» и «Жизнестойкость» ($r= 0,71$; $p<0,05$); «Локус контроля – жизнь» и «Жизнестойкость» ($r= 0,79$; $p<0,05$); «Локус контроля – жизнь» и «Контроль» ($r= 0,72$; $p<0,05$); «Локус контроля – жизнь» и «Вовлеченность» ($r= 0,74$; $p<0,05$).

Заключение. Респонденты, принявшие участие в исследовании, считают свою жизнь вполне осмысленной, принимают свое настоящее, способны принимать решения,

брать ответственность на себя за те события, которые происходят. Очевидно, что в исследовании приняли участие респонденты, которым удалось достичь значительной степени адаптированности к болезни и готовности к социальной активности, у них развит контроль, как убежденность в своей способности влиять на происходящее (как составляющая, обеспечивающая жизнестойкость). Таким образом, исследование жизнестойкости у лиц с ограниченными физическими возможностями подтверждает значимость этой характеристики для сохранности имеющегося здоровья, успешности реабилитации и адаптации в трудных жизненных ситуациях.

Список использованной литературы:

1. Логинова, И.О. Аналитический обзор исследований по проблеме реабилитации и реабилитационного потенциала человека в современных медико-психологических публикациях / И.О. Логинова, О.В. Петряева // Психология. Психофизиология. – 2019. – Т. 12, № 4. – С. 34–43.

2. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев [и др.]; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

3. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

Крук В.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
valya_kruk01@mail.ru
Циркунова Н.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru

УДК 316.614:615.851.82

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

В статье рассмотрен опыт использования методов арт-терапии в социализации личности.
Ключевые слова: социализация, арт-терапия, средства арт-терапии.

SOCIALIZATION OF PERSONALITY BY MEANS OF ART THERAPY

The article discusses the experience of using art therapy methods in the socialization of personality.
Keywords: socialization, art therapy, means of art therapy.

Введение. Проблема социализации личности всегда привлекала внимание ученых и практиков. Сегодня проблему социализации изучают философы, этнографы, социологи, психологи, педагоги, представители других наук [1, с. 295]. Хотя интерес к данной проблеме начал волновать мыслителей и ученых еще с древнейших времен, но самостоятельной отраслью изучения социализация стала с развитием социологического знания. Г. Тард и Э. Дюркгейм более конкретно смогли найти объяснение вопросу «Как человек становится полноценным членом общества?» и тем самым заложили основу современной теории изучения социализации.

Термин «социализация» впервые ввел в научный оборот как самостоятельную категорию американский социолог Ф. Гиддинге в 1887 году. В своей работе «Теория социализации» он употребил его в значении близком к современной трактовке: «развитие социальной природы или характера индивида», «подготовка человеческого материала к самостоятельной жизни».

В настоящее время под социализацией в самой широкой его трактовке понимается развитие человека во взаимодействии с окружающим миром. В это же время различные области знания, которые занимаются проблемами социализации, дают определение данного понятия с учетом своей предметной области. В частности, белорусские ученые психологи М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют социализацию как «процесс, в ходе которого человек с определенными биологическими задатками и психологическими предрасположенностями приобретает качества, опыт, необходимые для жизнедеятельности в обществе [2].

А.Б. Мещеряков связывает понятие «социализация» с навыками, набор которых направлен на достижение целей, взаимосвязанных социальных моделей поведения, которым можно научиться и которые находятся под контролем человека. С помощью этих навыков мы можем убеждать других членов общества и взаимодействовать с ними без конфликтов и дисгармонии. Они включают в себя получение социальной информации, ее осмысление, анализ и соответствующую реакцию. Хорошие социальные навыки необходимы для успешного функционирования в жизни, поскольку они влияют на успеваемость в школе, взаимоотношения и, в конечном итоге, на успех в работе.

В области психологии было разработано несколько групповых подходов для развития социальных навыков у людей. Совместная арт-сессия является одним из эффективных средств для развития социальных навыков. Некоторые фундаментальные исследования и исследования, основанные на клинических условиях, изучали совместную арт-сессию как средство развития социальных навыков.

Американская ассоциация арт-терапии в 2013 году описала арт-терапию как «терапевтическое использование художественного творчества в рамках профессиональных отношений людьми, которые переживают болезнь, травму или трудности в жизни, а также людьми, которые стремятся к личностному развитию.

Создавая произведения искусства и размышляя над художественными продуктами и процессами, люди могут повысить осознание себя и других, справиться с симптомами, стрессом и травматическими переживаниями, повысить когнитивные способности и получить жизнеутверждающее удовольствие от занятий искусством» [3]. Арт-терапия использует различные виды искусства: живопись, скульптуру, драму, музыку и рассказывание историй; сочинение историй своей жизни, пересказ сказок, песочную терапию, чтобы помочь людям выразить свой внутренний мир.

Арт-терапия подходит для работы с травмами и различными психологическими проблемами, которые могут замедлять процесс социализации личности. С помощью арт-терапии люди учатся контролировать свои эмоции, разрешать эмоциональные конфликты, снижать уровень тревожности, улучшать социальные навыки и навыки решения проблем, получать обратные отзывы и принимать изменения.

Материал и методы. В процессе написания статьи использовались теоретические методы: анализ психологической литературы, обобщение и синтез. В качестве основы были использованы работы отечественных и зарубежных психологов, изучавших понятия «социализация», «арт – терапия» и раскрывшие их суть в своих публикациях.

Результаты и их обсуждение. На современном этапе признано, что одним из наиболее эффективных методов включения индивида общество стала арт-терапия. Ее преимущество заключается в том, что одновременно она диагностирует, лечит и дает человеку ощущение своих сил, возможностей и тем самым расширяет границы взаимосвязи с окружающими людьми. Так же арт-терапия помогает человеку позитивно взглянуть на мир, себя и свои возможности в мире.

Мартин Селигман, основоположник позитивной психологии, классифицировал подходы арт-терапии, используемые для клиентов. В эту категорию входят объектные отношения, оптимизм и пессимизм человека, поведенческие подходы и психотерапия [4].

Психологи, которые практикуют арт-терапию, работают в рамках различных направлений и теорий, таких как психодинамические; гуманистические (феноменологические, гештальт, личностно-центрированные); психообразовательные (поведенческие, когнитивно-поведенческие, развивающие); системные (семейная и групповая терапия); а также интегративные и эклектические подходы. Кроме того, существуют различные вариации индивидуальных предпочтений и ориентации арт-терапевтов.

Главным преимуществом арт-терапии является то, что она строиться на вере в основу человека, которая проявляется через творчество. Ее основной целью является гармоничное развитие личности через самовыражение, а не сделать человека художником, дизайнером или актером. Таким образом, при помощи искусства человек познает внутреннюю часть себя, то, какие у него взаимоотношения с окружающими и самим собой, также может открыть для себя новые возможности и таланты, о которых не знал ранее. Все эти процессы происходят на бессознательном уровне.

В зависимости от стран и менталитета народа существуют различные направления арт-терапии. В самом начале возникновения под данным видом терапии предполагали лишь визуальные техники: рисование, фотографию, живопись, лепку из глины и пластилина, графику и т.д. На данный момент арт-терапия насчитывает огромное количество техник, в которые входят библиотерапия, музыкотерапия, драмотерапия, сказкотерапия, метафорические ассоциативные карты и многое другое.

В качестве средств для развития коммуникации используются различные материалы, такие как живопись и драма. Совместное создание каких-либо небольших конструкций, сооружений было признано эффективным в решении проблемы дефицита социальных навыков. Подход, использованный Ле Гоффом, известный как "LEGO® терапия", широко применялся в группах с детьми с аутизмом. Участникам назначаются роли "инженера", "поставщика" и "строителя", и их поощряют работать вместе для решения определенной задачи. Инженера просят давать указания другим членам группы. Поставщик отвечает за выбор подходящих блоков и их предоставление группе. Наконец, строитель следует инструкциям и строит фигуры. Эффективное сотрудничество и распределение ролей облегчают как вербальное, так и невербальное общение. Кроме того, участники с большей вероятностью поделятся с другими своими творческими способностями и навыками решения проблем в ходе всего процесса, тем самым повышая свои социальные навыки.

Данная техника также часто используется в групповой терапии. Изначально техника была разработана как инструмент для индивидуальной психотерапии. Используя блоки и фигурки, клиенты получали инструменты для выражения всего, что приходит им в голову, основываясь на структурах песочной игры и коллажной терапии. Терапевты наблюдали за творческим процессом и отметили, что он оказывает определенный терапевтический эффект. Было установлено, что эта структура также полезна в групповой терапии и позволила детям быстрее встраиваться в работу группы и проще приобретать социальные навыки и контакты.

Коэн-Яцив и Регев в 2019 году опубликовали обзор по арт-терапии для детей и подростков и обнаружили положительный эффект у детей с психологическими травмами, у несовершеннолетних правонарушителей, а также у детей в системе специального образования и с ограниченными возможностями. В данной работе они высказали, что арт-терапия «дает ребенку безопасную среду для доступа к своим эмоциям через творческую среду» [5].

Совместно с отдельными техниками существует комплексный метод (арт-синтезтерапия). Данный подход основан на слиянии двух и более техник арт-терапии. С годами таких приемов становится больше.

Заключение. Перспективы арт-терапии в социализации людей средствами искусства и художественной коммуникации обусловлены ее междисциплинарным характером, наличием плодотворных идей в сопряженных областях науки и практики, осмысленных в этой сфере подходов и методов педагогики искусства, гуманитарно-эстетического образования, которые следуют гуманистическим принципам.

Арт-терапия для людей любого возраста характеризуются разнообразием материалов, техник, форм структуры проведения сессий, тренингов и консультаций. Исследования и внедрение их в жизнь показывают, что арт-терапия приводит к положительным результатам в отношении психологических и социальных проблем. Несмотря на доказанную эффективность данной техники, нужен персонализированный подход к применению арт-терапии, связанный с индивидуальными целями человека, его взглядом на мир и самоощущением.

Список использованной литературы:

1. Циркунова, Н.И. Профессиональная социализация современного студенчества / Н.И. Циркунова // Социализация детей и молодежи: опыт, теория, практика, перспективы : материалы междунар. науч.-практ. конф., 17 нояб. 2006 г. – Витебск, 2006. – С. 295–297.

2. Дьяченко, М.И. Психологический словарь – справочник/ М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.

3. Американская ассоциация арт-терапевтов [Электронный ресурс] / Американская ассоциация арт-терапевтов. – Вашингтон, 2013. – Режим доступа: https://www.arttherapy.org/upload/whatisarttherapy.pdf. – Дата доступа: 29.09.2021.

4. Селигман, М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман: Перев. с англ. – М.: Издательство «София», 2006. – 368 с.

5. Коэн-Яцив, Регев Й, Лиат [Электронный ресурс] / Коэн-Яцив, Й. Регев, Лиат. – Москва, 2015 – Режим доступа: https://stringfixer.com/ru/Child_therapy. – Дата доступа: 29.09.2021.

Кудаш Д.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
kudash.1998@mail.ru

УДК 159.99

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматриваются вопросы восприятия самоэффективности как составляющей жизнеспособности взрослого человека. Отмечаются особенности влияния самоэффективности на когнитивные способности, мотивацию и жизненный выбор личности. Делается попытка проанализировать трансформацию самоэффективности на протяжении жизненного пути индивида.

Ключевые слова: самоэффективность, жизнеспособность, мотивация, жизненный опыт, процесс выбора.

SELF-EFFICACY AS A COMPONENT HUMAN VIABILITY

The article discusses the issues of perception of self-efficacy as a component of the viability of an adult. The peculiarities of the influence of self-efficacy on cognitive abilities, motivation and life choice of the individual are noted. An attempt is made to analyze the transformation of self-efficacy throughout the life of an individual.

Keywords: self-efficacy, vitality, motivation, life experience, selection process.

Введение. В современной психологии самоэффективность как составляющая жизнеспособности рассматривается как комплекс внутренних убеждений человека в своей способности мобилизовать когнитивные ресурсы для достижения желаемых целей.

Подобное мнение высказывали в области зарубежной психологии А. Бандура, Р. Стернберг, А. Мастен, У. Мишел. В отечественной – А. Махнач, А. Лактионова.

Как отмечает А. Бандура, человек с высоким уровнем уверенности в собственных способностях воспринимает какую-либо сложную жизненную ситуацию как вызов, который необходимо преодолеть, а не как угрозу, которую следует избегать. Подобное мировоззрение развивает внутренний интерес и вовлеченность деятельностью. Такие люди не боятся трудностей, ставят перед собой сложные задачи и уверенно идут к их реализации. Причину своих неудач они видят в недостаточности приложенных усилий или в недостатке соответствующих навыков, которые всегда можно приобрести [4]. Данный взгляд на окружающую действительность снижает уровень стресса и сокращает вероятность возникновения депрессии. По мере того как человек преодолевает трудности и приобретает навыки, его успехи «вскармливают» более оптимистичную установку и большую уверенность в себе [3].

Антипод такому типу людей составляют сомневающиеся в своих способностях и умениях люди, которые стараются избежать выполнения сложных задач, ставят перед собой легко достигаемые цели, а при неблагоприятных ситуациях быстро сдаются и медленно восстанавливают чувство эффективности, впадают в стрессовое состояние и становятся жертвами депрессии.

Материал и методы. Материалом для написания статьи послужили работы психологов и социологов по изучаемой теме. Использованы методы анализа и синтеза научных источников.

Результаты и их обсуждение. Канадский психолог А. Бандура выделяет четыре фактора влияющих на чувство самоэффективности: личный опыт, опыт других людей, социальное убеждение, уменьшение стрессовых реакций [4].

Личный опыт может быть позитивным и негативным. Чувство эффективности требует опыта в преодолении препятствий, за счет приложенных усилий. Когда человек уверен в том, что у него есть все необходимое для достижения цели, он проявляет настойчивость и в случае неудачи быстро реабилитируется.

Опыт других людей позволяет проанализировать, каким образом люди достигают поставленных целей и задач, прилагая для этого возможные усилия. Наблюдение за такими людьми усиливает убеждение наблюдателя в собственных способностях для достижения успеха. И наоборот, при наблюдении за терпящим неудачу человеком, наблюдатель теряет уверенность и мотивацию [4].

Социальное убеждение способствует укреплению убеждений человека в собственных силах для достижения результата. Люди, которых окружающие в устной форме убеждают в наличии у них всех необходимых инструментов и способностей для овладения различными видами деятельности, в большинстве случаев будут прилагать большее количество ресурсов для реализации задуманного, чем если бы они сомневались в себе.

Уменьшение стрессовых реакций подразумевает трансформацию склонности к негативным эмоциям и неверному пониманию своего физического состояния к более позитивному и правильному. Человек с сильным чувством эффективности способен воспринимать аффективное состояние как некий стимулирующий фактор деятельности, в то время как неуверенный человек, воспринимает это состояние как ослабляющее.

Восприятие собственной эффективности позволяет предсказать активное поведение, связанное с приближением, по отношению к стимулам, вызывающим страх, уверенное межличностное поведение, результативность спортивной деятельности, успешность решения математических задач, способность вытерпеть боль, а также использование копинг-стратегий для преодоления хронической боли [2].

Как известно, самоэффективность активизируется посредством четырех основных процессов: когнитивного, мотивационного, аффективного и процесса выбора. При помощи когнитивных процессов человек имеет возможность ставить перед собой цели, искать варианты решения задач, планировать свои действия в дальнейшем. Человек с высокой степенью самоэффективности, использует аналитическое мышление для достижения поставленных целей, итогом которого является высокая результативность и успешность реализуемого. В свою очередь, А.В. Махнач пишет по этому поводу следующее: «Самоэффективность как компонент жизнеспособности является важным предиктором развитых когниций и высокого интеллекта. В таком ракурсе когнитивные процессы, активизирующие самоэффективность, влияют на появление жизнеспособности человека, рассматриваемой как когнитивное образование, связанное с осознательными рефлексивными уровнями развития человека» [1].

С самоэффективностью связаны мотивационные процессы. Они помогают определить цели, задачи, и уровень требуемых усилий для их достижения. Существуют три формы когнитивных мотиваторов, на основе которых были созданы различные теории. Такими мотиваторами являются: причинно-следственные связи, ожидаемые результаты и осознанные цели. Им соответствуют: теория атрибуции Ф. Хайдера, теория ожидаемой ценности Дж. Аткинсона, и теория постановки целей Э. Локка. Убеждение в самоэффективности влияет на причинно-следственные связи. Люди, считающие себя высокоэффективными, видят причиной своих неудач недостаточность приложенных усилий, а человек неэффективный – низкий уровень способностей. Так, в теории ожидаемой ценности, мотивация обусловлена ожиданием результатов и их ценностью. Человек поступает в соответствии со своими убеждениями о том, что он может сделать и какой будет результат. Можно сказать, что мотивация в связи с ожидаемыми результатами частично определяется убежденностью в самоэффективности. Мотивация, основанная на постановке целей, включает в себя процесс когнитивного сравнения. Самоудовлетворение ставится в прямую зависимость соответствия принятым целям, и человек определяя характер своего поведения, стремится к самоудовлетворению от достижения желаемых целей.

Убежденность людей в своих способностях справляться с трудностями влияет на то, насколько сильные эмоциональные потрясения будут они испытывать в трудных ситуациях, а также на уровень их мотивации. Люди, которые верят, что могут контролировать себя во время стрессовых ситуаций, не воспроизводят в своем воображении тревожные мыслительные модели. Но тот, кто не может справиться со стрессовыми ситуациями, испытывает сильные эмоциональные переживания. В процессе преодоления трудностей, такие люди акцентируют внимание на личных недостатках, видят угрозу в окружающих людях, с особой осторожностью выполняют какие либо социальные действия. Зачастую они преувеличивают серьезность возможных внешних негативных факторов, тем самым снижая свой уровень функционирования. Так, А.В. Махнач пишет: «Самостоятельное овладение мастерством самоэффективности обеспечивается

разнообразным и подтвержденным опытом совладания с неблагоприятными факторами среды, которые затем организуются в обобщенное чувство самоэффективности. После того как человек развивает жизнеспособность посредством чувства самоэффективности, он способен выдерживать трудности в гораздо большем объеме и уже без побочных эффектов» [1].

Процесс выбора также участвует в формировании жизнеспособности человека. Уверенность в личной эффективности влияет на выбранный человеком вид деятельности и в целом на ход жизни. Делая выбор, человек развивает в себе интерес, чувство ответственности, личностные особенности, влияющие на поведение и эмоциональное состояние. Сильное влияние на развитие и мировоззрение человека оказывает окружающая его социальная среда, которая способствует выработке определенных интересов и ценностей.

Например, А. Бандура в своих работах отмечает, что человеческие достижения и позитивное благополучие требуют оптимистичного чувства личной эффективности. Связанно это с тем, что социальные реалии полны трудностей, неудач, разочарований и несправедливости. Человек должен обладать сильным чувством личной эффективности, для достижения успеха, таки люди имеют выдержку для преодоления препятствий и неудач [4].

Каждый период жизни человека ставит определенные требования для эффективного функционирования. Как только человек рождается, в нем отсутствует чувство самосознания, в процессе исследования окружающего мира, ребенок замечает, как его действия производят эффект, и тем самым создается фундамент для развития чувства эффективности. Начальный опыт эффективности вырабатывается в семье. Но с расширением границ социальной жизни ребенка, все большее значение в его развитии приобретают сверстники. В контексте отношений со сверстниками социальное сравнение играет важную роль. Семьи различаются по количеству детей, по их разнице в возрасте, материальному и социальному положению, но в отношениях со сверстниками, ребенок расширяет границы своего самопознания [4].

Как правило, ребенок выбирает для общения и дружбы сверстников, которые разделяют схожие интересы и ценности. Нахождение в группе сверстников со схожими увлечениями способствует развитию самоэффективности в тех направлениях, в которых преобладает взаимный интерес, но развитие в других сферах останется недостаточным. Сверстники оказывают сильное влияние на развитие и подтверждение самоэффективности, ухудшение отношений со сверстниками может негативно повлиять на развитие самоэффективности, что в свою очередь может стать причиной проблем во взаимопонимании между ребенком и окружающими [4].

Важным местом развития и социализации является школа. Школа – это место где ребенок развивает свои умственные и творческие способности, учится общению с окружающими, участвует в жизни общества. По мере овладения когнитивными способностями, у ребенка развивается чувство своей интеллектуальной эффективности, что положительно влияет на его самоэффективность. Требуется создание таких условий обучения, которые бы способствовали развитию когнитивных навыков, что в первую очередь зависит от талантов и самоэффективности преподавателей. Те, кто обладает сильным чувством эффективности в отношении своих профессиональных способностей, могут мотивировать своих учеников и всячески способствовать их когнитивному развитию. И наоборот, учителя у которых слабое чувство эффективности, ориентируются на жесткие требования и стандарты в отношении учеников, всячески пытаясь стимулировать их учиться [4].

Каждый период жизни человека наполнен своими проблемами, что побуждает к мобильности в принятии решений. При наступлении взрослой жизни, у подростков усиливается чувство ответственности за свои действия. В это период важно чтобы под-

росток осознавал степень этой ответственности и последствий за свои действия или за свой выбор, в том числе за выбор, чем он будет заниматься в дальнейшем.

Начало профессиональной деятельности связано с развитием когнитивных и управленческих способностей, навыков межличностного общения. Одно дело начать заниматься профессиональной деятельностью, и совсем другое в ней преуспеть. Для успешной профессиональной деятельности следует развивать психосоциальные навыки, чем профессиональные. Развитие способностей справляться с трудностями повышает эффективность саморегуляции, которая в свою очередь способствует лучшему профессиональному функционированию [4].

К средним годам человек привыкает к устоявшимся привычкам, которые стабилизируют их чувство самоэффективности. Но жизнь не статична. Технологические инновации и социальные изменения побуждают человека к переоценке своих возможностей. В профессиональной деятельности люди среднего возраста часто конкурируют с более молодыми специалистами, что и заставляет оценивать свои возможности в сравнении с молодыми конкурентами.

У пожилых людей заметно снижаются физические способности, что требует переоценки самоэффективности в тех областях жизни, в которых были задействованы биологические функции. Но снижение этих способностей компенсируется накопленными в течении жизни знаниями и опытом. Как правило, пожилые люди оценивают свои интеллектуальные способности по показателям памяти, провалы которой могут свидетельствовать о снижении когнитивных способностей. Основные изменения в жизни в пожилом возрасте связаны с выходом на пенсию или потерей любимого человека, что повышает склонность к стрессу и депрессии.

Заключение. Самоэффективность тесным образом связана с убежденностью людей в их способности осуществлять контроль над событиями, влияющими на их жизнь. Убеждения в самоэффективности влияют на уровень мотивации, жизненный выбор, склонность к стрессу и депрессии. Такие убеждения включают в себя: личный опыт, наблюдение за успехами других людей, социальное убеждение в собственных возможностях для достижения поставленных целей и задач. Повседневность часто ставит человека перед лицом невзгод, неудач, разочарований и несправедливости. Сильное чувство самоэффективности способствует поддержанию целенаправленности для получения ожидаемого результата. С течением жизни человека, с его взрослением, претерпевает изменение и чувство самоэффективности, трансформируясь в зависимости от периода жизни и внешних факторов. Таким образом, на разных стадиях жизнеспособности человека важными аспектами являются: опыт, степень уверенности в собственной эффективности, способность наблюдать и анализировать опыт других людей и понимать степень собственного эмоционального отклика.

Список использованной литературы:

1. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикая. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 755 с.

2. Капрара, Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон; пер. З. Замчук. – 2-е изд. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2003. – 640 с.

3. Майерс, Д. Социальная психология / Дэвид Майерс; пер. З. Замчук. – 7-е изд. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2017. – 793 с.

4. Bandura, A. Self-efficacy / A. Bandura / H. Friedman (Ed.) // Encyclopedia of mental health. – San Diego: Academic Press, 1998. – V. 4. – P. 71–81.

Кунцевич С.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
murr1989@list.ru

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Проблема аддиктивного поведения является актуальной для современного общества, т.к. к ощущениям, которые доставляют удовольствие и желание, человеку хочется возвращаться постоянно. Особенно это касается людей юношеского возраста, кажется вся жизнь впереди, и сейчас именно то время, когда нужно попробовать все.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, юношеский возраст, формы аддикции.

THE PROBLEM OF ADDICTIVE BEHAVIOR AMONG STUDENTS COLLEGE

The problem of addictive behavior is relevant for modern society, because a person wants to return to feelings that give pleasure and desire constantly. This is especially true for young people, it seems that all life is ahead, and now is the time when you need to try everything.

Keywords: addictive behavior, adolescence, forms of addiction.

Введение. Многие ученые определяют юношеский возраст, как переходный период от детства к взрослости и называют этот период «третьим миром». Для юношеского возраста характерны возрастные рамки от 14 (15) лет и до 18 (20) лет. Перемена социальной ситуации развития, изменения в психическом и психологическом плане являются главными изменениями для юношей и девушек. И.С. Кон характеризует юношескую личность как «неоднозначную..., противоречивую и изменчивую» [1].

Аддиктивное поведение среди юношей и девушек – это следствие современной социально-экономической и духовно-нравственной ситуации в обществе, которая характеризуется трансляцией негативных образцов поведения в средствах массовой информации и недостаточным родительским контролем. Омоложение преступности, рост ранней алкоголизации и наркомании подростков, который ведёт к увеличению числа преступлений, совершённых несовершеннолетними и увеличение числа несовершеннолетних склонных к аддиктивному поведению из семей, находящихся в социально-опасном положении – порождают опасные для подрастающего поколения и общества в целом тенденции.

Понятия «аддиктивность» рассматривается в целом в двух контекстах: химическая зависимость и девиантное поведение. Аутодеструктивное поведение, связанное с зависимостью от употребления какого-либо вещества (или от специфической активности) в целях изменения психического состояния. Субъективно оно переживается, как невозможность жить без объекта аддикции, как непреодолимое влечение к нему. Такое поведение носит выраженный аутодеструктивный характер, так как разрушает организм и личность [2].

Ц.П. Короленко отмечает, аддиктивное поведение является одним из типов девиантного поведения. Ему характерно стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния с применением некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности [3].

С.А. Кулакова считает, что аддикция может иметь такие негативные последствия, как утрата работоспособности, конфликта с окружающими и совершение преступлений. По ее мнению, аддиктивное поведение представляет собой серьезную социальную

проблему и является наиболее распространенным видом девиации, затрагивающий любую судьбу [4].

Выделяют пять этапов формирования аддикции [2]. Остановимся на характеристике данных этапов: 1) возникает фиксация в сознании связи между приемом определенного вещества и переживанием интенсивного изменения психического состояния; 2) устанавливается аддиктивный ритм, зависимый часто обращается к средству аддикции; 3) аддикция становится частью личности; формируется стереотип реагирования на психологический дискомфорт с учащением аддиктивного ритма; 4) аддикт погружается в аддикцию и изолируется от общества; он подчиняется аддикции; 5) аддикция разрушает не только психику, но и здоровье; возможна гибель аддикта, поэтому данный этап характеризуют как «катастрофу».

Многие ученые выделяют две формы аддикций: химические и нехимические. По мнению Г.Г. Аванесян, химические аддикции связаны с использованием различных веществ, изменяющих психическое состояние [5]. К таким веществам относят алкоголь, наркотики, сигареты, токсические вещества. Не химические аддикции включают: телевизионные, компьютерные, трудовые, любовные, а также азартные игры и др.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе «Молодечненского государственного политехнического колледжа» УО «РИПО». С целью выявления склонности к аддиктивному поведению среди юношей и девушек были использованы следующие методики: тест-опросник «Аддиктивная склонность» В.В. Юсупова; анкета «Оценка зависимого поведение у учащихся глазами родителей. Оценка уровня правовой ответственности родителей». В исследовании приняло участие 233 учащихся колледжа в возрасте 15 – 19 лет (130 учащихся I курса и 103 учащихся II курса, из них 159 юношей и 74 девушки), а также 71 родитель учащихся II курса. Анкетирование проводилась анонимно, что гарантировало правдивую информацию полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных результатов в ходе проведения тест-опросника «Аддиктивная склонность» (таб.1) показал, что выраженные признаки склонности к зависимому поведению выявлены в большей степени у юношей II курса (у 6% I курса и 10% II курса). Среди девушек выраженные признаки склонности к зависимому поведению наблюдаются у 12% девушек II курса; у девушек I курса выраженного зависимого поведения не выявлено.

Умеренно выраженный риск зависимого поведения преобладает у девушек на II курсе (12% – I курс, 42% – II курс), у юношей представлен в меньшей мере (13% – I курс, 14% – II курс). Таким образом, у юношей – учащихся I и II курса умеренно выраженный риск зависимого поведения практически не сильно отличается, в то время как склонность к зависимому поведению у девушек значительно возрастает ко II курсу.

И среди юношей, и среди девушек наблюдается снижение количества учащихся ко II курсу, у которых риск зависимого поведения не выражен.

Таблица 1 – Результаты склонности учащихся к зависимому поведению

Курс	Юноши			Девушки		
	низкая степень	средняя степень	высокая степень	низкая степень	средняя степень	высокая степень
1	81%	13%	6%	88%	12%	-
2	76%	14%	10%	46%	42%	12%

Нами разработанная анкета «Оценка зависимого поведения у учащихся глазами родителей. Оценка уровня правовой ответственности родителей» (таб.2), была направлена на выявления родителями у учащихся общих симптомов зависимого поведения,

никотиновой зависимости, алкогольной зависимости, телефонной зависимости, а также проверку уровня знаний правовой ответственности родителей.

Согласно полученным результатом анкетирования из данных на 71 учащегося, выраженные общие симптомы к зависимому поведению выявлены у 3% учащихся, к отдельным признакам зависимого поведения у 82% учащихся, у 15% учащихся – признаков зависимого поведения не выявлено.

Выраженные признаки никотиновой зависимости обнаружены у 3% учащихся, отдельные признаки зависимого поведения у 70%, у 27% – признаков зависимого поведения не выявлено.

У 1% учащихся выявлены выраженные признаки алкогольной зависимости, у 52% – отдельные признаки зависимого поведения, у 47% – признаков зависимого поведения не выявлено.

Отдельные признаки зависимого поведения к телефонной аддикции показали 82% учащихся, выраженные признаки – 7%, у 11% – признаков зависимого поведения не выявлено.

Таблица 2 – Результаты диагностики оценки зависимого поведения у учащихся глазами родителей и уровня знаний о правой ответственности родителей

Оценка зависимого поведения у учащихся глазами родителей			
Зависимость	Учащиеся 2 курса		
	признаков зависимого поведения нет	отдельные признаки зависимого поведения	выраженные признаки к зависимому поведению
Общие симптомы зависимости	15%	82%	3%
Никотиновая зависимость	27%	70%	3%
Алкогольная зависимость	47%	52%	1%
Телефонная зависимость	11%	82%	7%
Оценка уровня правовой ответственности родителей			
низкий	средний	Высокий	
10%	4%	86%	

Высокий уровень знаний о правовой ответственности родителей выявлен у 86% родителей, у 4% – средний, у 10% – низкий.

Заключение. Таким образом, выраженная и умеренная склонность к зависимому поведению у учащихся колледжа возрастает ко II курсу, что объясняется особенностями социализации. Высокая степень выраженности общей склонности к зависимостям наблюдается среди небольшого количества учащихся, средняя степень характерна для значительного количества учащихся.

Результаты анкетирования на выявление родителями учащихся общих симптомов зависимого поведения показывают, что общая склонность зависимого поведения, выявленная родителями меньше, чем учащимися (3% – родителями, юноши – 5%, девушки – 10%).

Полученные результаты можно объяснить тем, что, с одной стороны, учащиеся колледжа II курса в большей степени оторваны от системы ценностей, заложенных в семье, от родительского контроля. С другой стороны, у них сильнее желание казаться взрослыми. Одним из признаков взрослости для юношей и девушек является наличие «взрослых» образцов поведения (курения, употребления спиртного). Также у них сформировался широкий круг друзей, которые зачастую и подталкивают к употреблению запрещенных веществ.

Таким образом, наблюдаемые склонности аддиктивного поведения у юношей и девушек, вызывают необходимость выявления и анализа причин данных явлений и предвидения их дальнейших «перспектив» в будущем, а получившие распространение формы аддиктивного поведения требуют разработки и реализации мер по их устранению и профилактики.

Список использованной литературы:

1. Кон, И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

2. Белогуров, С.Б. Популярно о наркотиках и наркоманиях. Книга для всех / С.Б. Белогрудов. – СПб.: ВЕЧЕ, 1998. – 254 с.

3. Короленко, Ц.П. Семь путей к катастрофе / Ц.П. Короленко, Т.А. Донских. – Новосибирск, 1990. – 224 с.

4. Кулаков, С.А. Социодинамическая писхиатрия / С.А. Кулаков. – СПб., 2005 – 195 с.

5. Аванесян, Г.Г. Особенности стратегий совладания и Я-концепции у людей, зависящих от психоактивных веществ: автореф. дис. … канд. психол. наук. / Г.Г. Аванесян. – М., 2003. – 230 с.

Курдияшко И.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
irina.kurdiashko@yandex.by
Циркунова Н.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru

УДК 316.356.2:316.614

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме семейной социализации, как процессу формирования личности. Рассмотрена взаимосвязь социализации и воспитания, процессы семейной социализации и его результаты, как позитивные, так и негативные.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, социализация, семейная дисфункция.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL

The article is devoted to the problem of family socialization as a process of personality formation. The relationship between socialization and upbringing, family socialization and its results, both positive and negative processes, are considered.

Keywords: family, family education, socialization, family dysfunction.

Введение. Человек рождается в условиях социума, и социальные условия создают рамки, в которых происходит формирование социально-компетентной личности, то есть, его воспитание и социализация. Социализация (от лат. socialis – общественный) – приобщение человека к общественной жизни. Социализация и воспитание в семье определяются такими господствующими воззрениями как: идеологическими, политическими, морально-нравственными, правовыми и др. Процессы социализации, семейной социализации и воспитания являются «приобретением» каждого исторического периода общества. Развиваясь, общество дает новое наполнение обозначенных процессов и толкование самих понятий.

Семья, в конечном итоге, выступает как первичная социальная ячейка общества, в последующем и государства. На традиционной семье замыкается вся полнота социализации человека это: хозяйственная деятельность, отношения собственности и социального статуса, быт, досуг. Все это, дает право назвать семью первичным и важнейшим институтом социализации личности.

Материал и методы. В процессе написания статьи использовались теоретические методы: анализ психологической литературы, обобщение и синтез. В качестве основы были использованы работы отечественных и зарубежных психологов, изучавших данные понятия и раскрывшие их суть в своих публикациях.

Результаты и их обсуждение. Э. Гидденс в своей книге «Социология» определяет социализацию как «…социальные процессы, в соответствии с которыми дети приобщаются к социальным нормам и ценностям; в этом процессе происходит становление их личности» [1]. По определению П. Бергера и Т. Лукмана, социализация – имеет первичную и вторичную стадии. «Первичная социализация есть та первая социализация, который индивид подвергается в детстве и благодаря которой он становится членом общества. Это самая важная из всех социальных процессов, в которое «погружается» ребенок с момента своего рождения. И от этого «погружения» зависит во многом дальнейший жизненный путь ребенка [2]. Вторичная социализация – это каждый последующий процесс, позволяющий уже социализированному индивиду входить в новые сектора объективного мира его общества. Н. Андреенкова, также выделяя две стадии социализации, считает, что стадия активного становления личности как общественного существа занимает около трети жизненного цикла, в течение которой осуществляется элементарная (первичная) социализация ребенка; нормативно-фрагментарная, маргинальная социализация подростка и концептуально-целостная, результирующая социализация молодежи периода перехода от юности к зрелости (от 17 до 25 лет). На второй стадии происходит развитие личности в процессе функционирования в обществе сначала в качестве трудоспособного члена, а затем после выхода на пенсию [3].

Очевидно, что первичная социализация обычно является наиболее важной для индивида и что основная структура любой вторичной социализации будет сходна со структурой первичной социализации. Каждый индивид рождается в объективной социальной структуре, в рамках которой он встречает значимых, других, ответственных за социализацию.

Семья является важным инструментом, который обеспечивает интеграцию ребенка в общество, взаимодействие с обществом как полноценного и полноправного члена. Она направляет его в потребностях, в приоритетах, интересах и ценностях. Решающим фактором в семейном воспитании являются личностные качества матери и отца, уровень образования, культуры, мировоззрение. Огромную роль играют стиль супружеских и детско-родительских отношений. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течении всей своей дальнейшей жизни, так как развитие ребенка органически вписано в жизнедеятельность семьи.

Семья обеспечивает непрерывное и устойчивое воздействие, основание на эмпатийно-родственных чувствах взаимной ответственности и любви, обеспечивает возможность передачи социального опыта детям на основе наследования и в процессе взаимного обучения. Семейная социализация, подготавливает к будущей семейной жизни, к исполнению разнообразных социальный ролей. Семья оказывает социализирующее воздействие на индивида посредством нормативного и информационного влияния. Семью, как «первую школу», которую осуществляют отец, мать, дедушка и бабушка, братья и сестры, никто и ничто не заменит; ничто не может компенсировать любви и мысли, которые познаются только в семье. Также семейное воспитание стимулирует интел-

лектуальное развитие ребенка: тем самым ребенок приобретает необходимые знания, навыки речи, мышления.

Также от семьи зависит положительная и отрицательная социализация ребенка. Положительное воздействие семьи на личность ребенка заключается в том, что никто не любит его так и не заботится так, как близкие для него люди в кругу семьи. Позитивные, успешные процессы социализации и идентификации личности в семье задают долговременные межличностные отношения и направляют на реализацию высоких и духовно-нравственных ценностей. Самое главное условие нормального развития и благополучного вхождения в мир социальных отношений является эмоциональный комфорт ребенка в семье.

Каждый человек нуждается в поддержке близких людей: в сопереживании, понимании, ласке, уважении и признании уникальности и самоценности его личности. Семейные ценности уникальны по своей природе, так как именно семья является той нишей, где человек может найти внимание, тепло, понимание и защиту. Для родственного общения важно, чтобы члены семьи были взаимно заинтересованы, доброжелательны, деликатны, понимали и поддерживали своих близких. Эти потребности очень сложно, а порой и невозможно удовлетворить вне семьи: нельзя уподобить семейным не только никакие межличностные связи, но и тем более формальные организации.

Однако никакой другой социальный институт не может потенциально навредить формированию личности детей, как семья в случае семейной дисфункции. Данные ученых подтверждают, например, что между плохими отношениями бывших супругов и девиантностью, делинквентностью детей и подростков, проблемами их школьной дезадаптации существует прямая связь. Низкая взаимная заинтересованность и информированность родителей и детей формируют негативные отношения, которые лишают семейное общение эмоциональной привлекательности и создают эмоциональный дискомфорт. Наличии эмоционального дискомфорта не способствует позитивному взаимодействию ребенка с окружающей его действительностью, так как доверчивое отношение к миру и людям или ожидание неприятностей и угроз со стороны мира и других людей формируется в раннем детстве. Травмирующие ситуации, пережитые в детстве, оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь человека. Это происходит потому, что такой опыт может сформировать специфические семейные отношения и запустить особые жизненные сценарии. Известный русский педагог и писатель А. Н. Острогорский так писал о соотношении социализации в семье и семейного воспитания: «Родители воспитывают, а дети воспитываются той семейной жизнью, какая складывается намеренно или ненамеренно. Семья может жить дружно, относиться дружелюбно к чужим людям, – но может и ссориться, злобствовать, проявлять черствость, недоброжелательство не только к посторонним, но и к своим близким» [4].

Если семья не может обеспечить детям чувство безопасности, то это нарушает эмоциональную связь и затрудняет процесс социализации детей, разрушает внутрисемейные связи и может деформировать семейное взаимодействие. Это происходит тогда, когда семья находится под воздействием разрушающих, дестабилизирующих факторов и не может противостоять им.

Семьи, которые находятся под воздействием дестабилизирующих факторов, затрудняют процесс социализации детей. Они не могут обеспечить детям чувство безопасности, что нарушает эмоциональную связь, разрушает внутрисемейные связи и сильно деформирует семейное взаимодействие. Неблагоприятная семейная среда, являясь эмоционально неустойчивой, с признаками деструкций, может стать небезопасной для здоровой жизни ребенка. Наиболее распространенной формой дисфункциональности таких семей – конфликтность и асоциальный образ жизни. Такие семейные условия не могу рассматриваться как благоприятные для социализации, воспитания и развития

ребенка как личности. По мнению А. Антонова, в случае дисфункции семьи возможны крайности в формах социального отчуждения личности. И если в обществе намечаются попытки преодоления тотальной отчужденности, то успех этих намерений не мыслим уже без возрождения homofamulus.

Заключение. Выполняя функции воспитания и социализации ребенка, семья формирует не только правила и нормы поведения, цели, ценности, но и закладывает фундамент духовного, мировоззренческого начала. Трудно не согласиться с русским философом И. А. Ильиным, который писал: «то, что выйдет из человека в его дальнейшей жизни, определяется в его детстве, и притом самим этим детством; существуют, конечно, врожденные склонности и дары; но судьба этих склонностей и талантов – разовьются ли они в дальнейшем или поблекнут и если расцветут, то как именно, – определяется в раннем детстве. Вот почему семья является первичным лоном человеческой культуры… здесь ребенок становится маленьким человеком, из которого впоследствии разовьется великая личность или, может быть, низкий проходимец... Не прав ли немецкий богослов Толук, утверждая: «Мир управляется из детской...»? Мир не только строится в детской, но и разрушается из нее; здесь прокладываются не только пути спасения, но пути погибели» [5].

Список использованной литературы:

1. Гидденс, Э. Устроение общества: Очерк теории структурации / Э. Гидденс; пер. с англ. И. Тюрина. – М.: Академ. проект, 2005. – 528 с.

2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.

3. Социология семьи: учебник / А.И. Антонов [и др.]; под ред. проф. А.И. Антонова. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 220 с.

4. Острогорский, А. Н. Семейные отношения и их воспитательное значение: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/pedagog/ostrogorskiy_ sem.html. – Дата доступа: 03.10.2021).

5. Ильин, И.А. Путь духовного обновления. Работы разных лет / И.А. Ильин. – СПб.: Библиополис, 2005.– 235 с.

Кухтова Н.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
zvetok@tut.by

УДК 316.647.5-021.167:159.922736.4-057.87

ПРОЯВЛЕНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ УЧАЩИМИСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ

Статья посвящена анализу современных исследований, посвященных толерантности к неопределенности. Описаны особенности проявления толерантности к неопределенности и взаимосвязи с отдельными характеристиками учащихся. Выявлено, что учащиеся, обучающиеся в 9 и 11 классах проявляют различные личностные характеристики по отношению к толерантности к неопределенности.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, выпускные классы, учащиеся, новизна.

MANIFESTATIONS OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY BY GRADUATE STUDENTS

The article is devoted to the analysis of modern research on tolerance to uncertainty. The features of the manifestation of tolerance to uncertainty and the relationship with individual characteristics of students are described. It was revealed that students studying in grades 9 and 11 show various personal characteristics in relation to tolerance to uncertainty.

Keywords: tolerance to uncertainty, graduating classes, students, novelty.

Введение. Способность к толерантности по отношению к неопределенным условиям жизни сопряжено с прогрессивными качествами, которые обеспечивают жизнеспособность человека в современном мире. В образовательной среде учащиеся средней школы должны быть гибкими, мобильными, творчески и оригинально решать поставленные задачи.

Введение термина «толерантность к неопределенности» в психологическую науку вызывает ряд проблем, описанных А.И. Гусевым [1]. Так, при переводе конструкта на русский язык теряется изначальный смысл в силу полисемантичности; внедрение определения осуществляется с определенным социальным и научным контекстом, что, соответственно, влияет на использование данного феномена. Толерантность к неопределенности трактуют как: черту личности (R.W. Norton, J.J. Ray, A.H. Schwartz, D.L. McLain, J. Litman, B.T. Hazen), ситуационно-специфическую установку (S.M. Andersen и A.H. Schwartz, J. Litman, Е.Г. Луковицкая), интегральную способность (А.В. Карпов), навык и метакогнитивный процесс (K. Merenluoto, E. Lehtinen), динамическую характеристику (K. Merenluoto, M.S. Lane, K. Klenke). Взаимосвязь толерантности к неопределенности изучалась с такими психологическими конструктами, как локус контроля (S. Pittavino), юмор (M. Waxler), стимулирующие игры (Glover), креативности (Tegano, Stoycheva, Lubart), вещие сны (R. Lange, M. Schredl, J. Houran) [2].

В научных исследованиях толерантность к неопределенности рассматривалась такими учеными, как M. Rokeach (1960), S. Budner (1962), S. Grenier (2005). В русле межличностного взаимодействия неопределенность изучалась в работах C. Berger, R. Calabrese (1975), а в ситуациях стресса – K. Buhr, M.J. Dugas (2002). Также неопределенность рассматривалась в рамках организационной психологии (P. Bordia, 2004) и психологии личности (B. Butzer, N. Kuiper, 2006).

Российскими психологами толерантность к неопределенности изучалась как составляющая личностного потенциала (Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, А.И. Гусев) [1; 3]; стратегия поведения индивида в условиях неопределенности (О.А. Джафарова, К.Г. Очеретная); философский и методологический анализ принципа неопределенности в психологической науке (В.П. Зинченко, Т.В. Корнилова); ситуация, связанная с риском и выбором (Т.В. Корнилова); взаимосвязь с личностными особенностями и поведением в ситуации толерантности к неопределенности (М.А. Голубев, А.П. Вяткин); состояние неопределенности в творчестве (А.Л. Галин, Н.Ю. Белова) [4].

Толерантность к неопределенности, согласно Т.В. Корниловой, – это интеллектуальное свойство личности, которое означает принятие индивидом неопределенности, новизны или противоречивости условий своих действий и решений. Так, российским ученым конструкт рассматривается как социально-психологическая установка, которой присуще три компонента: когнитивный, аффективный, поведенческий. Когнитивный уровень соотносится с уровнем осознания неопределенных условий внешней среды, для аффективного – переживания, связанные с неопределенностью внешней среды, а для поведенческого – акт реагирования на неопределенные стимулы окружающей среды [5].

Материал и методы. Теоретические (анализ литературы по проблеме исследования); эмпирические методы: «Опросник толерантности-интолерантности к неопреде-

ленности» Т.В. Корниловой, «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25) Т.В. Корниловой, «Шкала общей толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна (в адаптации Е.Н. Осина); методы обработки и интерпретации данных: количественный, качественный, статистическая обработка полученных результатов (корреляционный анализ, описательная статистика).

База и выборка исследования**:** ГУО «Средняя школа №11 г. Витебска» учащиеся 9 и 11 классов (в возрасте 14-17 лет).

Результаты и их обсуждение. Результаты опросника «Шкала общей толерантности к неопределенности» Д. Маклейна в адаптации Е. Осина, показал, что по шкале «отношение к новизне», «предпочтение неопределенности», «отношение к неопределенным ситуациям» носит отрицательный характер. Для показателей «толерантность / избегание неопределенности» и «общий балл» положительные. Таким образом, для всей выборки испытуемых характерны высокие значения по параметрам отношения к новизне, предпочтения неопределенности и отношение к неопределенным ситуациям. В параметре толерантность / избегание неопределенности и общем показателе чаще встречаются более низкие значения.

Для большинства выборки испытуемых характерен низкий уровень проявления толерантности к неопределенности, что свидетельствует о том, что для них характерна растерянность, неспособность действовать в отсутствии четких ориентиров, избегание неопределенности. В деятельности необходим шаблон, готовый алгоритм решения той или иной задачи. При среднем уровне для испытуемых свойственно работать в условиях нехватки информации, осуществляя новые пробы, готовы к новизне, к решению сложных задач. Но также присутствует тревожность, нерешительность. У респондентов с высоким уровнем по показателю толерантности к неопределенности выражено желание приобретать новый опыт в условиях неопределенности. Они не хотят работать по шаблону, а, наоборот, готовы к творчеству, экспериментам и импровизации.

Таким образом, проведенная описательная статистика позволяет свидетельствовать о том, что для выборки испытуемых характерен разный уровень проявления толерантности к неопределенности помимо этого описывались такие показатели, как интолерантность к неопределенности, межличностная интолерантность к неопределенности, готовность к риску, рациональность.

Для установления взаимосвязи толерантности к неопределенности с отдельными характеристиками был применен метод корреляционного анализа Спирмена. В ходе исследования было выявлено, что учащиеся, обучающиеся в 9 и 11 классах, имеют различия в личностных характеристиках по отношению к толерантности к неопределенности.

Корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь толерантности к неопределённости у 9 класса со следующими характеристиками: «интолерантность к неопределенности» ($r=0,634$; $p\leq0,01$), «межличностная толерантность к неопределенности» ($r=0,584$; $p\leq0,01$), «рациональность» ($r=0,366$; $p\leq0,05$), «отношение к новизне» ($r=0,530$; $p\leq0,01$), «отношение к сложным жизненным ситуациям» ($r=0,271$; $p\leq0,05$), «отношение к неопределенности» ($r=0,508$; $p\leq0,01$), «предпочтение неопределенности» ($r=0, 436$; $p\leq0,014$).

Полученные данные указывают на то, что учащиеся, обучающиеся в 9 классе, в ситуациях неопределённости имеют установку на альтруизм. В своей деятельности школьники 9 классов сосредоточены на ясности, контроле и упорядоченности целей, правил и принципов, а также разделение верных и, соответственно, неверных точек зрения, способов. В случае неопределённости в межличностных отношениях они испытывают дискомфорт. Свои решения в неопределённых ситуациях учащиеся тщательно обдумывают и действуют при полной ориентировке в ситуации. В иных условиях, не схожих на обычные, готовы к новизне, получению нового опыта, но может присутство-

вать нерешительность, тревожность при решении сложных задач, однако могут использовать творческие и импровизированные способы в работе, обладают решительностью к экспериментам.

При проведении ранговой корреляции Спирмена у 11 класса толерантность к неопределенности взаимосвязана со следующими характеристиками: «интолерантность к неопределенности» ($r=0,631$; $p\leq0,01$), «межличностная толерантность к неопределенности» ($r=0,463$; $p\leq0,01$), «отношение к новизне» ($r=-0,526$; $p\leq0,01$), «отношение к сложным жизненным ситуациям» ($r=-0,703$; $p\leq0,01$), «отношение к неопределённости» ($r=-0,712$; $p\leq0,01$), а также «предпочтение неопределенности» ($r=-0,567$; $p\leq0,01$).

Учащиеся 11 класса в неопределённых ситуациях имеют тенденцию к таким эмоциональным реакциям как тревога, беспокойство, дискомфорт, враждебность. Интолерантность и межличностная толерантность к неопределённости сходна с учащимися 9 классов: желание к четкости и ясности во всем, отрицание неопределённости, дихотомическое разделение на правильное и неправильное, а в случае общения со сверстниками и старшими людьми предпочитают статичность в отношениях. В ситуациях, где нет четких правил и ориентиров, типично такое поведение как рассеянность, уход от ситуации, вход в «ступор». Для школьников 11 класса характерна потребность в шаблоне, в готовых алгоритмах решения задачи. В межличностных отношениях предпочитают достигать ясности, высказывать все «здесь и сейчас». Свои решения воспринимают как переломный момент, где в последующем будет сложно вернуться и сделать иной выбор, что свидетельствует о завышенной ценности своего решения и усложняет сам процесс принятия решения в неопределенных ситуациях.

Заключение. Таким образом, конструкт «толерантность к неопределенности» включает в себя комплексное понятие, объединяющее черты личности, ситуационно-специфические установки и метакогнитивный процесс. В результате теоретического анализа можно сформулировать следующие положения: не разработаны единые представления в исследованиях ученых-психологов в области природы феномена «толерантность к неопределенности»; первые разработки в понимании категории «толерантность к неопределенности» (Т. Адорном, 1949); доступны измерительные психодиагностические шкалы и методики как зарубежных, так и российских психологов. Личностные характеристики человека, его отношения с социальным окружением влияют на способность реагировать и воспринимать неопределенные условия.

Однако большой спектр толкования рассматриваемого феномена ставит похожие задачи перед специалистами в области психологической науки. Так, например, качественное описание поведения, свойственное людям в условиях неопределенности; выделение типов людей исходя из их способностей справляться с неопределенностью; возможность проследить способы формирования в онтогенезе человека толерантности к неопределенности и ряд других.

Список использованной литературы:

1. Гусев, А.И. Проблематика научной классификации толерантности к неопределенности / А.И. Гусев // Наука и образование. – 2005. – № 5. – С. 42–45.

2. Зотова, Е.Ю. Современные исследования толерантности к неопределенности в зарубежной психологии / Е.Ю. Зотова // Вестник НГУ. – 2009. – Т. 3, вып. 1. – С. 147–155.

3. Леонтьев, Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д.А. Леонтьев // Психологические исследования. – 2015. – № 40. – С. 2–8.

4. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 74–86.

5. Любачевская, Е.А. Толерантность к неопределенности как личностный феномен / Е.А. Любачевская // Акмеология. – 2013. – № 3(47). – С. 78–80.

Ларионова О.С.
Витебская духовная семинария, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
olya.larionova.84@mail.ru

УДК 316.42

ОСНОВНЫЕ АНТИНОМИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ В СТАБИЛЬНОМ СОЦИУМЕ

Статья посвящена анализу основных антиномий, характеризующих процесс социализации в стабильном обществе. В качестве таковых автор рассматривает следующие антиномии: новаторство и традиция, послушание и творчество, должное и сущее. Подчеркивается, что данные антиномии тесно взаимосвязаны между собой. На практике такая их взаимосвязь не только является отражением стабильного развития общества, но также способствует процессу его стабилизации в переходные периоды.

Ключевые слова: антиномия, должное, общество, послушание, социализация, стабильность, сущее, творчество, традиция.

THE MAIN ANTINOMIES OF SOCIALIZATION IN A STABLE SOCIETY

The article is devoted to the analysis of the main antinomies characterizing the process of socialization in a stable society. As such, the author considers the following antinomies: innovation and tradition, obedience and creativity, due and existing. It is emphasized that these antinomies are closely interrelated. In practice, their relationship is not only a reflection of the stable development of society, but also contributes to the process of its stabilization in transition periods.

Keywords: antinomy, due, society, obedience, socialization, stability, existence, creativity, tradition.

Введение. Актуальность исследования детерминирована тем, что проблема социализации являлась одной из важнейших тем на протяжении всего существования человеческой цивилизации. Социализация всегда виделась диалектически противоречивым процессом. Несмотря на это, в научной литературе практически отсутствуют работы, посвященные теоретическому анализу этих противоречий, в том числе и анализу антиномий процесса социализации. Такие исследования особенно важны для понимания социальных процессов, происходящих в настоящее время в Республике Беларусь, в связи с тем, что сложные внутригосударственные отношения и внешнеполитические действия направлены на дестабилизацию общественного единства. Однако следует отметить, что в целом стабильное и устойчивое развитие Беларуси продолжается.

Материал и методы. Методологической основой нашего научного исследования является принцип доминирования идеального над материальными феноменами человеческого бытия, то есть принцип приоритета общественного сознания над общественным бытием. Конечно, если в обществе не актуальны высшие духовные и нравственные ценности, то все осознанное его поведение регулируется лишь внешней средой обитания. Там же, где человек не утратил ощущение своей подчиненности чему-то более великому, чем он сам, безусловно, не бытие человека определяет его сознание, а сознание в целом определяет его бытие. Работа выполнена в рамках диалектической традиции. Основными методами, применяемыми в исследовании, являются диалектический синтез и диалектический анализ.

Результаты и их обсуждение. Предварительно необходимо отметить, что сам термин «антиномия» имеет древнегреческое происхождение. На русский язык его можно приблизительно перевести как «противоречие в законе», то есть противоречие между двумя утверждениями, каждое из которых представляет собой в равной степени обоснованными в рамках некоторой концептуальной системы. Достаточно близким (но не тождественным) по значению к нему является термин «парадокс»

Исторически термин «антиномия» имел чисто юридический смысл. Однако антиномическое определение мира в качестве пространственно-временного континуума было сформулировано еще древнегреческим философом Зеноном Элейским. В дальнейшем термин «антиномия» нашел свое отражение у немецкого мыслителя И. Канта в работе «Критика чистого разума», а впоследствии в нескольких трудах Г.-В.-Ф. Гегеля, в рамках которых он получил семантическое значение разрешимого противоречия.

Подчеркнем, что в контексте формальной логики не должно существовать противоречия между двумя высказываниями, выведенными из одних и тех же посылок. Данное положение является следствием закона непротиворечия, который гласит следующее: «Нельзя, чтобы одновременно были истинным высказывания «а» и его отрицание высказывание «не-а». Однако необходимо понимать, что сама формальная логика имеет достаточно ограниченное применение. По существу, закон не иллюстрирует процесс реального мышления. В рамках этого мышления антиномичность представляет собой его существенную характеристику. Отметим, что мы не будем рассматривать вопрос наличия противоречий в бытии материального мира.

Важно понимать, что антиномичность человеческого мышления является не только его недостатком. Оно является также и гносеологическим способом видения недостатков всего социального бытия, в том числе и процесса социализации. Таким образом, противоречия в человеческом мышлении способствуют исправлению общества.

Здесь необходимо сделать одно отступление. Как хорошо известно, согласно точке зрения Г.-В.-Ф. Гегеля, именно противоречия являются источником развития любой системы, как материальной, так и идеальной. В результате единства и борьбы противоположностей в обществе может возникнуть революция (политическая, социальная, научная, техническая и т. д.), следствием которой станет качественное изменение социальной системы, то есть переход ее в новое качественное состояние. Однако этап стабильного развития общества как раз и характеризуется достаточно долгим отсутствием революционных потрясений (по крайней мере в социально-политической сфере). При этом, в таком обществе безусловно существуют противоречия, носящие антиномическиий характер. Такие противоречия в стабильном обществе обычно разрешаются не с помощью революционных социальных потрясений, а путем некоего «сглаживания» их наиболее опасных проявлений. Следовательно, антиномий не нужно бояться, их необходимо воспринимать как тайну социального бытия, с помощью которого оно раскрывается перед нами во все большей степени своего совершенства.

Начнем наш анализ с антиномии традиции и новаторства. О важности традиций в процессе социализации написано очень много. Совершенно очевидно, что наличие традиций в общественной жизни не означают полного отсутствия изменений в процессах социализации. Однако необходимо понимать, что в них является центральным, хронологически устойчивым, системообразующим звеном общественного бытия, а что является плодами наших временных и несовершенных усилий (временных и несовершенных по отношению к традициям).

Конечно, в норме, такие плоды наших усилий должны претерпевать постоянные изменения. Причем, с большой долей вероятности изменения не будут приводить к дестабилизации общества, если они будут способствовать отбрасыванию всего социально вредного, мешающего полноценно развиваться центральному ядру социальной системы. Напротив, они будут только способствовать его стабильности. Дело в том, что, если у дерева обрезать старые, отжившие ветви, то на них месте вырастут новые полноценные побеги, а также произойдет и обновление всего дерева в целом.

Однако необходимо помнить, что содержание и форма тесно взаимосвязаны между собой и бездумное отбрасывание старых методов и приемов успешной социализации в угоду какому-то мифическому «прогрессу» не даст ожидаемого результата. В этой

сфере здоровый консерватизм нужен, пожалуй, в наибольшей степени. Здесь как нигде важен принцип «семь раз отмерь, один раз отрежь». Кроме того, необходимо отличать бездумное новаторство от возрождения традиционных для народа принципов. Так, например, процессы социализации мальчиков и девочек еще в начале прошлого столетия во многом имели различный характер. Таким образом, если в настоящее время ввести в школах раздельное обучение мальчиков (а обучение во многом и является социализацией), то это являться всего лишь возвратом к той системе образования, которая уже доказала свою социальную эффективность.

В гносеологическом отношении антиномия традиции и новаторства является выражением противоречивости всего процесса человеческого познания. В настоящее время данный процесс по мнению некоторых мыслителей носит не только гносеологическую направленность, но также и аксиологическую. Для многих людей утрачивается ценность общества как единого стабильного организма. Вместо такого организма они предпочитают процесс социальной атомизации, полагая, что он предоставит им возможность полноценного развития личности. На самом же деле, атомизация по существу уничтожает то самое социальное поле любого общества, без которого личность не может полноценно существовать.

Отметим, что на проблему атомизации указывали мыслители, придерживающиеся диаметрально противоположных взглядов, начиная от католического философа Р. Гвардини и заканчивая одним из представителей неофрейдизма Э. Фроммом. Общей же чертой для них является анализ процесса обезличивания как утраты людьми ценности своего онтологического бытия, замены сущности человеческого бытия на его функциональную роль в качестве некоего чисто механического, псевдосоциального элемента. «Постепенно, – подчеркивает Р. Гвардини, – исчезает чувство собственного бытия человека и неприкосновенной сферы «личного», составляющее прежде основу социального поведения. Все чаще обращение с человеком как с объектом воспринимается как что-то, само собой разумеющееся: начиная от бесчисленных форм статистически-административного «охвата» и кончая немыслимым насилием над отдельными людьми» [56, с. 45].

Говоря о гносеологической направленности процесса социализации, автор придерживается той точки зрения, что истина отчасти носит и онтологический характер. Люди постоянно стремятся расширить онтологическую сферу познаваемого, изучая регулярные законы бытия материального мира и человеческого общества. Естественно, что данное расширение происходит как за счет усилий отдельных людей, так и всего общества в целом. Мы считаем, что традиция как раз и выражает концентрированный социальный опыт усилий самих людей, находящихся в раках самой Традиции. Именно благодаря этому и осуществляется устойчивое и стабильное развитие общества.

Следующая антиномия – это антиномия послушания и творчества. Она теснейшим образом взаимосвязана с предыдущей. Если рассматривать социализацию в аспекте образовательного процесса, то становится очевидным, что послушание является одной из важнейших составляющих данного процесса, но совершенно не очевидно, что подлинное послушание не препятствует творческому развитию человека, а напротив, помогает ему. В традиционном обществе считалось, что обычно человек обязан заниматься своим делом и не вмешиваться в те вопросы, о которых он практически ничего не знает. «Поменьше говори – побольше слушай», – таким всегда был важнейший принцип послушания в рамках образовательного процесса у нашего народа. Причем слушаться молодым людям нужно не только педагогов, но и родителей. Таким образом, традиционная социализация, происходящая с помощью образования, в некотором отношении является авторитарным процесс.

Важно понимать, что разумное послушание не мешает творчеству, а только лишь способствует ему. Происходит это различными способами. Укажем на один из них, ко-

торый подробно проанализирован французским ученым Г. Тардом (1843-1904), автором одной из первых теорий социализации в работе «Социальная логика». Согласно его точке зрения, наиболее типичным для социализации является социальное отношение «учитель-ученик», а основное социальное значение имеет подражание, осуществляющееся в форме обычаев и моды, благодаря которому индивиды, усваивая общественбные групповые ценности и нормы, социализируются. «Общество, – это подражание, – подчеркивал он, – а подражание – своего рода гипноз» [2, с. 149]. Мы во много согласны с точкой зрения французского социолога, но считаем, что подражание в первую очередь осуществляется не благодаря обычаем и моде, а благодаря сознательному послушанию.

В качестве третьей антиномии социализации, нами рассматривается антиномия между должным и сущим. На наш взгляд, определяющую роль в данной паре должно играть должное. Следовательно, проводить социализацию необходимо таким образом, чтобы, во-первых, ее объекты научились отличать должное от сущего, а. во-вторых, различив их, стремились поступать так, чтобы действиями всегда руководило стремление выполнить должное, а не овладеть сущим. Конечно, мы не отрицаем полностью роль последнего в человеческой жизни в целом и в процессе социализации в частности. Так, например, социализация в процессе образования во многом основана на принципе научности. Именно наука и является практическим выражением сущего, так как он отвечает на вопрос о том, как именно создать что-то конкретное. Противостоит научности принцип телеологичности, с помощью которого человек стремится понять, зачем это делать.

Отметим, что должное всегда включает в себя духовно-нравственный аспект. Само же понимание нравственности у многих великих мыслителей как раз и основывается на идее примата должного над сущим. Достаточно указать на одну из формулировок категорического императива немецкого философа И. Канта, приведенного им в работе «Критика практического разума». Согласно Канту, этот категорический императив является всеобщим обязательным принципом нравственности, в котором должное – цель стоит выше сущего – средства.

Заключение. В заключение работы необходимо отметить, что мы рассмотрели не все возможные антиномии процесса социализации в стабильном обществе. Так, например, нами не были проанализированы антиномии идеального и морального, тождества и различия учителя и ученика, дифференцированности и общности. Все эти антиномии диалектически взаимосвязаны между собой. На практике данная их взаимосвязь не только является отражением стабильного развития общества, но также и способствует его стабилизации в переходной период, что особенно важно для нашего государства – Республики Беларусь.

Список использованной литературы:

1. Гвардини, Р. Конец Нового времени / Р. Гвардини // Вопросы философии. –1991. –№ 4. – С. 127–163.

2. Тард, Г. Социальная логика / Г. Тард; пер. М. Цейтлина. – СПб.: «Социально-психологический центр»», 1996. – 501 с.

Лауткина С.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
lautkina@tut.by
Радашкевич А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
afterwewere@gmail.com

УДК 159.922.76-056.3-053.4:616.896

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье представлены результаты исследования особенностей развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра. Изучение особенностей развития детей проводилось на основе изучения документации на ребенка (анализа амбулаторных медицинских карт) и беседы со взрослыми (лечащим врачом – педиатром и родителями ребенка).

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), ранний детский аутизм (РДА), дети раннего возраста, изучение документации на ребенка, анамнез, беседа, особенности развития.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article presents the results of research of the peculiarities of the development of young children with autism spectrum disorders. The study of the peculiarities of children's development was carried out on the basis of studying the documentation for the child (analysis of outpatient medical records) and conversations with adults (the attending pediatrician and the child's parents).

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), early childhood autism (ECA), young children, study of documentation for a child, anamnesis, conversation, developmental features.

Введение. Одной из актуальных проблем генетики, психофармакологии, психоневрологии, нейропсихологии, педагогики, специальной психологии, коррекционной педагогики и ряда других наук является раннее выявление, изучение и медико-психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) или имеющих факторы риска в возникновении таких нарушений.

Понятие о РАС (*autism spectrum disorder, ASD*) как о самостоятельной клинической единице впервые предложено в 1911 году Ойгеном Блейлером, который ввел термин «аутизм» (лат. из греч. aytos – «сам») для описания клинической картины шизофрении, а именно – ухода больного шизофренией в мир фантазий. Определяя аутистический тип мышления, О. Блейлер подчеркивал независимость его от реальной действительности, свободу от логических законов, захваченность собственными переживаниями. Позже в 1943 году Лео Каннер дал подробное описание детского аутизма, назвав его «инфантильным аутизмом». Он описал 11 клинических случаев, общие особенности которых сформулировал следующим образом: «Выявленное базисное патогномоничное расстройство заключается во врожденной неспособности к установлению нормальных контактов с людьми или к ориентации в определенных ситуациях. По описанию родителей, такие дети *«самодостаточны», «живут в собственной скорлупе», «особенно счастливы, когда их оставляют в покое», «ведут себя так, как будто вокруг них никого нет», «не замечают окружающих», «производят впечатление тихих мудрецов», «неспособны адекватно реагировать на социальные ситуации».* По мнению Л. Каннера речь идет об *«изначальной аутистической замкнутости, когда ребенок не*

замечает, игнорирует и исключает весь внешний мир». В 1944 году Ганс Аспергер описал 4 клинических случая аутистических расстройств у детей, объединенных 6 общими признаками, касающимися физических и внешних проявлений, аутистического интеллекта, паттернов поведения в обществе, изменений влечений и чувств, генетических факторов, социальной значимости и динамики. Позже данное расстройство получило название «аутистическая психопатия» или *«синдром Аспергера»*. Согласно МКБ-10 *детский аутизм – это общее расстройство психического развития, при котором отмечаются качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения и активности.* Аутизм включен в группу *первазивных расстройств* (от англ. pervasive – проникающий, распространяющийся повсюду), то есть охватывающих все области психики. Это расстройство проявляется в возрасте до 2– 2,5 лет и для него характерны: нарушения потребности в общении, способности к социальному взаимодействию, стереотипность поведения, деятельности, интересов и игр. Средняя частота встречаемости аутизма – 5 : 10 000 с явным преобладанием (1 : 4) лиц мужского пола. Частота аутизма в детской популяции имеет явную тенденцию к росту [5].

До настоящего времени нет единой концепции относительно этиологии и патогенеза РАС. Рассмотрим некоторые факторы *этиопатогенеза* РАС: 1) в *психогенетической концепции,* основными факторами являются психологические особенности родителей, ранний психотравмирующий опыт, эмоциональная депривация; 2) *генетическая природа РАС* опираются на семейные, близнецовые, молекулярно-биологические исследования; 3) *повреждение и нарушение функций головного мозга*; 4) *нарушения в обмене гормонов, нейротрансмиттеров, эндорфинов, признаки искажения функционирования серотонинергической системы мозга*; 5*) нарушения эмоционального развития, когнитивных процессов и речевого развития.*

Наиболее известные и эффективные технологии и методы оказания помощи детям с РАС: система коррекции на основе уровневого подхода к базальной системе эмоциональной регуляции (В.В. Лебединский, О.С. Никольская); прикладной анализ и терапия поведения (АВА-терапия, англ. Applied Behaviour Analysis), разработан И. Ловаасом; структурированное обучение, или TEACCH-терапия (Э. Шоплер); метод социальных историй (К.Грэй); и методики: выполнения деятельности взрослым; имитации; подстройки; эмоционально-смыслового комментирования; вербализации чувств ребенка [5].

При появлении симптомов аутизма в первые месяцы жизни ребенка говорят о *синдроме РДА*. Если для установления диагноза РДА недостаточно клинических характеристик, говорят об *аутистических чертах личности.* По данным ВОЗ, при аутистическом расстройстве личности *отмечаются: 1) качественные нарушения в сфере социального взаимодействия; 2) качественные нарушения способности к общению; 3) ограниченные повторяющиеся и стереотипные модели поведения, интересов и видов деятельности.* На сегодняшний день основу диагностики аутизма составляют три ключевых признака, известные как *триада Лоры Винг: 1) качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия; 2) качественное ухудшение в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения; 3) крайне ограниченный репертуар видов активности и интересов* [5].

Основные трудности ранней диагностики РАС: 1) ярко картина нарушения проявляется после 2,5 лет, до этого возраста часто симптомы выражены слабо, в скрытой форме; 2) часто педиатры и детские психиатры не знают проблемы, не могут разглядеть в ранних симптомах РАС; 3) родители, которые замечают «необычность» своего ребенка, доверившись неспециалисту и не получив адекватного подтверждения, перестают бить тревогу. В связи с перечисленным *целью исследования* является изучение особенностей развития детей раннего возраста с РАС.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (изучение документации на ребенка (анализа амбулаторных медицинских карт), беседа в виде опроса лечащего врача – педиатра, педагогического персонала и родителей ребенка).

Результаты и их обсуждение. Эмпирическое исследование проводилось на базе центра раннего вмешательства УЗ «Витебский областной детский клинический центр». В исследовании участвовало 16 детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет 8 месяцев. Биологические факторы риска устанавливались посредством изучения амбулаторных медицинских карт. Социальные факторы риска изучались с помощью метода беседы в виде опроса лечащего врача ребенка, педагогического персонала и родителей ребенка. Кроме этого посредством опроса уточнялись и дополнялись некоторые биологические факторы развития.

В амбулаторных медицинских картах на детей, прежне всего, изучались анамнестические сведения. ***Изучение анамнеза*** показало, что на развитие детей влияют множество ***факторов,*** однако самые частотные среди них следующие: *сложное течение беременности матери, роды на сроке до 38 недель; возраст отца и матери ребенка* (возраст отца, которому больше чем 55 лет, значительно коррелирует с возникновением РАС, возраст матери имеет меньшее значение); *сложное течение родов; наследственные, нервно-психические и хронические соматические заболевания родителей, иммунологическая несовместимость крови ребенка и матери по резус-фактору и группе крови; малые вес, рост, объем груди и головы ребенка; низкая оценка по шкале Апгар; асфиксии и гипоксии; судороги при гипотермии; хирургические вмешательства под общим и местным наркозом; вредные привычки у матери (табакокурение, алкоголизм, наркозависимость и др.); заболевания в пренатальном, постнатальном и натальном периодах, черепно-мозговые травмы, тяжелые перенесенные инфекционные заболевания в раннем возрасте, социальные депривации.*

По результатам ***опроса*** выявлены наиболее частотные ***особенности*** у испытуемых.

В языке и общении**:** избегает контакт «глаза в глаза»; отсутствует «комплекс оживления», отсутствует местоимение «Я», про себя говорит «мальчик», «Коля» и др.; произносит отдельные простые и лепетные слова (около 10), но эхолалично; не повторяет слова, услышанные в разговоре; не указывает на что-то, чтобы показать взрослому, что он хочет; не показывает на вещи или фотографии, когда их называют; не знает имена близких; части тела не называет; показывает изображения на картинке в книге, но не всегда. ***В моторной сфере:*** не сформирован указательный жест, не рисует и не копирует прямые линии и круги; общая и мелкая моторика развиты слабо; не повторяет за действиями взрослого; не пинает мяч; не стоит на цыпочках; поднимается вверх по лестнице и спускается с нее только с помощью взрослого; не формируются навыки самообслуживания. ***В социально-эмоциональной сфере*****:** выражение эмоций не соответствует ситуации; чувство самосохранения притуплено; предпочитает находится в одиночестве; избегает объятий с близким человеком (мамой), не прижимается к маме; отказывается от удержания за руку; имеет проблемы со сном; не оживляется при встрече с другими детьми; демонстрирует стереотипное поведение, иногда вызывающее (отказывается выполнять просьбы, делает не то, о чем его попросили); не играет с другими детьми. ***В когнитивной сфере:*** не находит вещи, спрятанные под двумя или тремя крышками (тряпочками); не сортирует предметы по формам и цветам; не завершает предложения и рифмы в знакомых книгах; не строит башни из кубиков; использует обе руки; не выполняет двухсоставные инструкции (просьбы).

Таблица 1 – Свободная таблица по двум возрастным этапам

Признаки нормального процесса формирования личности и жизненной компетентности ребенка	**Проявления ядерного и вторичных нарушений у ребенка с РАС**	**Коррекционная работа**
0–1 год		
Появление «социальной» улыбки, узнавание близких, феномен «расположения», «комплекс оживления», избирательный интерес к социальным стимулам, поддержка зрительного контакта со взрослым, который обращается к ребенку.	Слабость психического тонуса, вялость, малая активность в контактах со средой, невыразительность проявлений даже витальных потребностей или, наоборот, особенная возбудимость, двигательное беспокойство, потребность в особенных условиях для сна и кормления. Отсутствие «комплекса оживления», интереса к социальным стимулам.	Развитие эмоциональных связей и взаимодействия с близкими, сенсорное развитие, развитие внимания
Отделение себя от других, интерес к себе (рассматривание, ощупывание), первый опыт общения, дифференциация «своих» и «чужих»	Особенные привычки при укладывании спать, кормлении, выполнении процедур ухода, легкое возникновение состояния сенсорного дискомфорта	Развитие эмоциональных связей и взаимодействия с близкими, сенсорное развитие, развитие внимания
Начало самопроизвольной деятельности, подражание действиям взрослого, реакция на собственное имя, понимание некоторых жестов	Нарушение развития познавательной активности и предметной деятельности, увлеченность отдельными стереотипными впечатлениями – зрительными, тактильными, слуховыми, вестибулярными, проприоцептивными, не предусматривающие участия взрослого, невозможность включить в развивающее взаимодействие со взрослыми, «симбиотическая связь» с матерью	Развитие эмоциональных связей и взаимодействия с близкими, сенсорное развитие, развитие внимания, в т.ч. способности к сосредоточению на совместной деятельности. Формирование первичных коммуникативных навыков, способности к имитации, совместной деятельности, выполнение инструкций
1–3 года		
Использование жестов – указательного, «Да», «Нет», а также доступных слов с целью коммуникации, «отыгрывание» на кукле знакомого взаимодействия со взрослыми, имитация поведения взрослого, потребность делиться впечатлениями, эмоциями со взрослым, развитие совместной деятельности, заинтересованность в игре рядом с другими детьми, попытки вступить в контакт, половая самоидентификация. Негативизм, испытание границ дозволенного, первый опыт выхода из конфликтных ситуаций.	Сомато-сенсорная дезинтеграция, появление и развитие аутостимуляций, отсутствие эмоционального контакта с близкими, отсутствие имитации, невозможность привлечения внимания к совместной деятельности, к обучению предметным и речевым действиям, нарушение развития целевого (направленного) поведения, коммуникации, речи (в некоторых случаях – полное отсутствие произношения звуков, которые имеют связь с окружающей средой). Эхолалии, не исчезающие после 2 лет, а наоборот, нарастающие.	Сенсорно-перцептивное развитие, сомато-сенсорная интеграция. Формирование и развитие коммуникативных навыков, способности к имитации, совместной деятельности, выполнение инструкций. Усвоение и использование альтернативных методов коммуникации в случае задержки развития речи. Развитие высших психических функций соответственно возрастным нормам. Развитие эмоциональных связей и взаимодействия с близкими.

По результатам опроса и анализа литературы по проблеме исследования [1, 2, 3; 4; 5] можно сформулировать следующие *высокоспецифичные симптомы у ребенка в отношении РАС:*

в возрасте 3 месяца: не смотрит на мать, когда она заговаривает с ним; негативизм к тактильному контакту (особенно при переодевании); не приспосабливается, когда мать держит его на руках; «взгляд в себя», «в никуда»; отсутствуют фиксация взгляда на лице человека, зрительное сосредоточение; ***в возрасте 6 месяцев:*** фрагменты деятельности стереотипны и лишены элементов целенаправленности; частое раскачивание на локтях и коленях; не реагирует на звук, находящийся вне поля зрения; гиперсенситивность к отдельным звукам; у многих – зрительная гиперсенситивность, испуг при включении света; задержка узнавания лица матери; не дифференцирует мать; не протягивает руки взрослому, как бы прося взять на руки; не пытается подражать; возможна фиксация взгляда на лице матери (но не «глаза в глаза»); «своих» и «чужих» дифференцирует плохо и без выраженной эмоциональной реакции; ***в возрасте 12 месяцев:*** на собственное имя часто не реагирует; у части детей – гиперсенситивность к звукам, некоторые не реагируют на звук; глазной контакт не устанавливает или устанавливает кратковременно и формально («взгляд сквозь»); мутизм или отдельные слова номинативного характера, не связанные с объектом, чаще не симпрактические. «Мама» («папа», «баба»), «дай» редко и без обращения; детей (особенно своего возраста) старается избегать, часто проявляет агрессию по отношению к ним; не указывают пальцем на интересующий объект; не пытаются разделить свои впечатления, эмоции с другими; о витальных потребностях могут сигнализировать, но без обращения; ***в возрасте 18 месяцев:*** становятся более выраженными стереотипии: серии прыжков, вертится вокруг своей оси, совершает повторные машущие движения пальцами или всей кистью; у части детей – явное предпочтение использования периферического зрения; контакт «глаза в глаза» малодоступен; эхолалии; слова – штампы, фразы – штампы; запоминает и воспроизводит ритмически организованные фрагменты текстов; в речи отсутствует обращение; речь, жесты, мимика, позы в целях общения не употребляются или употребляются мало и не вполне адекватно; иногда воспроизведение стихов, песен без осмысления содержания; игра примитивная, стереотипная, манипулятивная, лишенная подражательности и элементов сюжета, часто используются неигровые предметы – игрушки могут заменять бытовые предметы (веревочки, провода и др.); ***в возрасте 24 месяцев:*** много стереотипных манипуляций с предметами (постукивание, верчение, перекладывание из руки в руку и др.); трудности формирования целостного сенсорного образа (фиксация внимания на деталях); у части детей регресс в речевом развитии вплоть до мутизма; в других случаях – слова – штампы, фразы – штампы, комментирующие фразы, короткие и часто аграмматичные, редко – «нормально» развитая некоммуникативная «взрослая» речь; с близкими общение формальное и ограниченное; реакция на словесное обращение, в том числе и по имени, часто отсутствует. Обобщив результаты опроса нами составлена таблица двух возрастных этапов, включающая *признаки нормального процесса формирования личности* и *проявления ядерного и вторичных нарушений у ребенка с РАС, а также необходимая коррекционная работа с ним.*

Работая с ребенком раннего возраста с РАС, необходимо помнить о следующем: 1) он должен наблюдаться у педиатра, невролога, психиатра и др. специалистов; 2) динамическое наблюдение за ребенком из группы риска по развитию РАС должно включать не только своевременный динамический осмотр ребенка, но и при необходимости видеофиксацию патологических состояний как в семье, так и в медицинских и образовательных учреждениях для более детальной оценки развития и поведения ребенка; 3) необходимы занятия с учителем – дефектологом, педагогом – психологом, педагогом дошкольного образования, музыкальным работником, инструктором лечебной физической культуры, но наиболее эффективными являются индивидуальные занятия; 3) нуж-

но учитывать неравномерность развития интеллектуальных, речевых, сенсорных, моторных, эмоциональных и поведенческих навыков, повышенную пресыщаемость и утомляемость ребенка и др. Необходимо помнить, что раннее сопровождение ребенка с РАС позволяет сгладить, а в некоторых случаях не допустить появление грубых нарушений развития и поведения, способствовать его успешной социальной адаптации и социализации.

Список использованной литературы:

1. Белоусова, М.В. Расстройства аутистического спектра в практике детского врача / М.В. Белоусова, В.Ф. Прусаков, М.А. Уткузова // Практическая медицина. – 2009. – № 6 (38). – С. 36–41.

2. Выявление риска развития расстройств аутистического спектра в условиях первичного звена здравоохранения у детей раннего возраста / авт.-сост. С.А. Морозов. – Воронеж: Департамент здравоохранения Правительства Воронежской области. – 56 с.

3. Дети с расстройствами аутистического спектра: современные представления и педагогическая помощь: учеб. – метод. пособие / Т. Н. Адеева, Е. В. Куфтяк, Е. В. Патрина, И. В. Тихонова, Н. С. Шипова: ред. И. В. Тихонова. – Кострома: КГУ, 2017. – 196 с.

4. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2007. – 288 с.

5. Чуприков, А.П. Расстройства спектра аутизма: медицинская и психолого-педагогическая помощь / А.П. Чуприков, А.М. Хворова. – Изд. 2-е, доп. – Львов, 2013. – 272 с.

Лепешко К.В.
Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск
Аспирант
ksenia.lepeshko@gmail.com

УДК 316.77

ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-СРАВНИТЕЛЬНОЙ РЕВНОСТИ

Целью исследования было определение личностных предикторов различных индикаторов социально-сравнительной ревности индивидов. Было установлено, что предикторами высокого уровня оценки значимости ситуации социально-сравнительной ревности являются уровень напряженности, любопытство и непонимание; высокого уровня индекса когнитивной ревности – самокритика, поиск впечатлений, эмоциональная лабильность, склонность к соперничеству, эмоциональная комфортность и избегания внимания; высокого уровня индекса эмоциональной ревности – тревожность, настойчивость, склонность к доминированию, неаккуратность и отсутствие ответственности; высокого уровня поведенческой стратегии самореализации – настойчивость, пластичность и склонность к соперничеству; высокого уровня стратегии уравнивания – артистичность, настойчивость, сенситивность и склонность к соперничеству; высокого уровня поведенческой стратегии ухода из ситуации – стремление к привлечению внимания, самокритика и реалистичность.

Ключевые слова: социально-сравнительная ревность; ценностный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

PERSONAL PREDICTORS OF SOCIO-COMPARATIVE JEALOUSY

The aim of the study was to determine the personal predictors of various indicators of socio-comparative jealousy of individuals. It was found that the predictors of a high level of assessment of the significance of the situation of socio-comparative jealousy are the level of tension, curiosity and misunderstanding; a high level of the index of cognitive jealousy – self-criticism, search for impressions, emotional lability, a tendency to rivalry, emotional comfort and avoidance of attention; a

high level of emotional jealousy index – anxiety, perseverance, tendency to dominance, carelessness and lack of responsibility; a high level of behavioral strategy of self-realization – perseverance, plasticity and a tendency to rivalry; a high level of equalization strategy – artistry, perseverance, sensitivity and a tendency to rivalry; a high level of behavioral strategy of withdrawal from the situation – the desire to attract attention, self-criticism and realism.

Keywords: socio-comparative jealousy; axiological, cognitive, emotional and behavioral components.

Введение. Социально-сравнительная ревность возникает при условии высокой значимости ситуации социального сравнения и характеризуется совокупностью связанных между собой мыслей о незаслуженности, несправедливости, неправильности существующих преимуществ другого индивида, комплекса переживаний негативных эмоций (прежде всего волнения, печали, гнева, отвращения, презрения) и готовности к действиям, направленным на совладение со сложившейся ситуацией с помощью стратегий самосовершенствования, уравнивания или уклонения.

Несмотря на значимость феномена социально-сравнительной ревности для формирования позитивной субъект-субъектной коммуникации, достиженческих, конструктивных, и активных стратегий поведения, исследование ее детерминант продолжает оставаться фрагментарным. Как показал анализ литературы только небольшое количество исследователей указывает на существование личностных предикторов социально-сравнительной ревности. К таким факторам можно отнести: низкий уровень самооценки, тревожность, эмоциональность, сенситивность, высокий уровень нейротизма, использование внутренней атрибуции для объяснения собственных неудачных моментов.

Не смотря на наличие большого количества исследований по проблемам романтической ревности и социального сравнения, исследований в области детерминации личностных характеристик социально-сравнительной ревности обнаружено не было. Стремление к устранению указанной фрагментарности исследований и стало основанием для более системного, целостного изучения личностных характеристик социально-сравнительной ревности.

Целью проведенного исследования было определение личностных прогностических показателей ценностного, когнитивного, эмоционального и поведенческого индикаторов социально-сравнительной ревности индивидов.

Материал и методы. В качестве инструментария исследования были использованы «Методика оценки ситуации провокации социально-сравнительной ревности» [1] и опросник «Большая пятерка» в адаптации А.Б. Хромова [2]. В исследовании принимало участие 299 респондентов в возрасте от 17 до 23 лет (M = 19,64±2,56) из них мужчины – 138 человек, женщины – 144 человек). Для определения личностных предикторов использовался дискриминантный анализ.

Результаты и их обсуждение. В результате дискриминантного анализа независимых личностных переменных были сгенерированы дискриминантные функции для различных уровней значимости ситуации, индексов когнитивной и эмоциональной социально-сравнительной ревности, а также поведенческих стратегий самореализации, уравнивания и уклонения.

Уровень значимости ситуации социально-сравнительной ревности. На базе выделенных дискриминантных личностных характеристик–предикторов была установлена дискриминантная функция, прогнозирующая в наибольшей степени высокий уровень оценки значимости ситуации социально-сравнительной ревности и имеющая вид: **d= –1,728 + 0,291Напряженность + 0,177Любопытство – 0,285 Понимание.** Исходя из этого можно констатировать, что такие личностные характеристики, как высокий уровень напряженности, любопытства и непонимания позволяют прогнозировать высокий уровень оценки значимости ситуации социально–сравнительной ревности с точно-

стью равной 47,5% случаев из 100. Полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследований, свидетельствующих о том, что такие личностные характеристики как тревожность, напряженность и высокая степень непонимания являются предпосылками возникновения социально-сравнительной ревности [3; 4].

Уровень индекса когнитивной социально-сравнительной ревности. На основе выделенных дискриминантных личностных характеристик–предикторов нами была построена дискриминантная функция, прогнозирующая в наибольшей степени высокий уровень индекса когнитивной социально-сравнительной ревности и имеющая вид: **d= – 1,712 + 0,235Самокритика + 0,225Поиск впечатлений + 0,192Эмоциональная лабильность – 0,234Сотрудничество – 0,229Депрессивность – 0,036 Привлечение внимания.** Отталкиваясь от полученных данных, есть все основания утверждать, что такие личностные характеристики, как высокий уровень самокритики, поиска впечатлений, эмоциональной лабильности, склонности к соперничеству, эмоциональной комфортности и избегания внимания позволяют прогнозировать высокий уровень индекса когнитивной социально–сравнительной ревности с точностью равной 56, 9% случаев из 100. Эти данные согласуются с некоторыми исследованиями когнитивной ревности. Так, J.B. Bryson [4] указывает на то, что индивиды, которые испытывали страх близости, имели недостаток уверенности и были чрезмерно самокритичны, сообщили о большей когнитивной ревности.

Уровень индекса эмоциональной социально-сравнительной ревности. На основе выделенных дискриминантных личностных характеристик–предикторов была построена дискриминантная функция, прогнозирующая в наибольшей степени высокий уровень индекса эмоциональной социально-сравнительной ревности и имеющая вид: **d= –0,335 + 0,253Тревожность + 0,148Настойчивость + 0,129Доминирование – 0,241Аккуратность – 0,240 Ответственности.** Полученные данные свидетельствуют, что такие личностные характеристики, как высокий уровень тревожности, настойчивости, доминирования, неаккуратность и отсутствие ответственности позволяют прогнозировать высокий уровень индекса эмоциональной социально-сравнительной ревности с точностью равной 57,5% случаев из 100. Полученные результаты свидетельствует о том, что индивиды с высоким уровнем эмоциональной социально-сравнительной ревности характеризуются тревожностью, настойчивостью, доминированием, неаккуратностью и безответственностью. Выявленные результаты согласуются с результатами исследований [4; 5]. В исследовании B. P. Buunk и F. X. Gibbons [5] было обнаружено, что показатели ориентации на социальное сравнение были положительно связаны со шкалами «Большой пятерки» – «нейротизм», «согласие» (привязанность), «сознательность» (контролирование), а также со шкалой депрессия и тревожность.

Уровень поведенческой стратегии самореализации социально-сравнительной ревности. На базе выделенных дискриминантных личностных характеристик– предикторов была построена дискриминантная функция, прогнозирующая в наибольшей степени высокий уровень поведенческой стратегии самореализации социально-сравнительной ревности, имеющая вид: **d= –1,426 + 0,277Настойчивость + 0,190Пластичность – 0,269 Сотрудничество.** Это позволило заключить, что такие личностные характеристики, как высокий уровень настойчивости, пластичности и соперничества позволяют прогнозировать высокий уровень поведенческой стратегии самореализации социально-сравнительной ревности с точностью равной 42,1 % случаев из 100. Как указывают P. Salovey и J. Rodin [3] стратегия самосовершенствования включает сдержанность во внешнем проявлении эмоции и опору только на свои силы для реализации активности, и решения соответствующих задач. Таким образом, можно сделать вывод, что такие указанные личностные характеристики обусловливают стрем-

ление индивидов к реализации того, чтобы быть лучше в определённых качествах, атрибутах или способностях.

Уровень реализации поведенческой стратегии уравнивания социально-сравнительной ревности. На основе выделенных дискриминантных личностных характеристик–предикторов нами была построена дискриминантная функция, прогнозирующая в наибольшей степени высокий уровень реализации поведенческой стратегии уравнивания социально-сравнительной ревности и имеющая вид: **d= –2,127 + 0,241Артистичность + 0,192Настойчивость + 0,162Сензитивность – 0,283Сотрудничество.** Исходя из этого можно утверждать, что такие личностные характеристики, как высокий уровень артистичности, настойчивости, сенситивности и склонность к соперничеству позволяют прогнозировать высокий уровень реализации стратегии уравнивания социально-сравнительной ревности с точностью равной 58,9% случаев из 100. Стратегия уравнивания предполагает направленность действий, на то, чтобы стать таким же или же достигнуть такого же уровня исполнения как объект сравнения [6]. Таким образом, можно заключить, что указанные личностные характеристики обусловливают направленность индивида на взаимодействие с другими людьми и стремление быть похожим на объект сравнения по определённым качествам или способностям.

Уровень реализации поведенческой стратегии уклонения от ситуации социально-сравнительной ревности. На базе выделенных дискриминантных личностных характеристик – предикторов нами была построена дискриминантная функция, прогнозирующая в наибольшей степени высокий уровень реализации стратегии уклонения от ситуации социально-сравнительной ревности и имеющая вид: **d= –2,841 + 0,331Привлечение внимания + 0,247Самокритика – 0,291Мечтательность.** Это позволяет резюмировать, что такие личностные характеристики, как высокий уровень привлечения внимания, самокритики и реалистичности позволяют прогнозировать высокий уровень реализации стратегии ухода из ситуации социально-сравнительной ревности с точностью равной 56,9% случаев из 100. В частности, исследование P. Salovey и J. Rodin [3] продемонстрировало, что при использовании данной стратегии индивиды могут переоценивать важность атрибута, характеристики или цели. По нашему мнению, указанные личностное характеристики связаны с неуверенностью в себе и низкой самооценкой, таким образом, обуславливая реализацию стратегии ухода из ситуации социально-сравнительной ревности как единственной возможности подтвердить собственную идентичность и значимость.

Заключение. По результатам проведенного эмпирического исследования, можно сделать выводы, что:

1. Статистически значимыми детерминантами высокого уровня оценки значимости ситуации социально–сравнительной ревности являются такие личностные характеристики как уровень напряженности, любопытство и непонимание.
2. Достоверными значимыми детерминантами высокого уровня индекса когнитивной ревности – самокритика, поиск впечатлений, эмоциональная лабильность, склонность к соперничеству, эмоциональная комфортность и избегания внимания; высокого уровня индекса эмоциональной ревности – тревожность, настойчивость, склонность к доминированию, неаккуратность и отсутствие ответственности.
3. Статистически значимыми детерминантами высокого уровня поведенческой стратегии самореализации – настойчивость, пластичность и склонность к соперничеству: высокого уровня стратегии уравнивания – артистичность, настойчивость, сензитивность и склонность к соперничеству; высокого уровня поведенческой стратегии ухода из ситуации – стремление к привлечению внимания, самокритика и реалистичность.

Список использованной литературы:

1. Фурманов, И.А. Методика оценки ситуации провокации социально – сравнительной ревности / И.А. Фурманов, К.В. Лепешко, // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2019. – №1. – С. 91–103.

2. Хромов, А.Б. Пятифакторный опросник личности: Учеб.-метод. пособие / А.Б. Хромов. – Курган: Курганский гос. университет, 2000. – 23 с.

3. Salovey, P. Coping with envy and jealousy / P. Salovey, J. Rodin // J. of Social and Clinical Psychology. – 1988. – Vol. 7. – №1. – P. 15-33.

4. Bryson, J.B. Situational determinants of the expression of jealousy / J.B. Bryson. – San Francisco: Lawrence Erlbaum, 1977. – 376 p.

5. Buunk, B.P. Individual differences in social comparison: development of a scale of social comparison orientation / B.P. Buunk, F.X. Gibbons // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – Vol. 76. – №1. – P. 129–142.

6. Mikulincer, M. An Attributional Analysis of Social–Comparison Jealousy / M. Mikulincer, A. Bizman // Journal of motivation and emotion. – 1989. – Vol.13. – № 4. – P. 320–345.

Лукьянова Е.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
bybyzhonok@mail.ru

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТНР

В статье рассматривается сущность понятий «самооценка», «уровень притязаний», а также изучена специфика формирования самооценки и уровня притязаний у младших школьников с нормотипичным развитием и с тяжелыми нарушениями речи

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, тяжелые нарушения речи, дети с тяжелыми нарушениями речи, нормотипичное развитие.

FEATURES OF SELF-ESTEEM AND THE LEVEL OF CLAIMS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH TNR

The article examines the essence of the concepts of "self-esteem", "level of claims", and also examines the specifics of the formation of self-esteem and the level of claims in younger schoolchildren with normotypic development and with severe speech disorders

Keywords: self-esteem, level of claims, severe speech disorders, children with severe speech disorders, normotypic development

Введение. Одной из самых значительных и актуальных проблем в психологии и педагогике является становление самооценки личности. Самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяет направление и уровень активности человека, его отношение к миру, к людям, к самому себе [1].

По мнению А.В. Захаровой, самооценка является «центральным, ядерным образованием личности, через призму которого, преломляются и опосредуются все линии психического развития ребенка, в том числе становление его личности и индивидуальности» [2].

Нормальное развитие речи является одним из ведущих условий адекватного психического развития ребенка. Речевые нарушения, в свою очередь, отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка, сказываются на взаимоотношениях ребенка с окружающими. Так, по мнению Н.Ф. Дмитриевской, раннее нарушение речи

сужает возможности общения, искажает его нормальное формирование, что способствует появлению своеобразных черт личности [1].

Нарушение речевого развития также отрицательно сказывается на развитии самосознания. В отечественной психологии принято положение о том, что основным средством формирования сознания, внутреннего плана и произвольности выступает речь. Главная функция речи, с точки зрения Л.С. Выготского, состоит в том, что она является средством преодоления актуальной, воспринимаемой ситуации и связывает действия ребенка во времени, благодаря чему он становится способным объединять отдельные эпизоды и планировать свои действия во времени [2].

Младший школьный возраст занимает особое место в жизни ребенка. В этом возрасте осваивается учебная деятельность, которая является одним из главных факторов, влияющих на самооценку детей. Также появляется рефлексия, самоконтроль и формируется произвольность психических действий. Проблеме развития самооценки в младшем школьном возрасте посвящены исследования Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.И. Липкиной, И.Ю. Кулагиной, А.А. Аркушенко.

У детей младшего школьного возраста обнаруживаются все виды самооценок: адекватная, завышения или занижения. Самооценка ребенка младшего школьного возраста динамична и в то же время имеет тенденцию к устойчивости, переходит в дальнейшем во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения. Устойчивая заниженная самооценка проявляется крайне редко. Влияние успеваемости младших школьников на их самооценку несомненно. Дети, которые испытывают значительные затруднения в усвоении программного материала, получают чаще всего отрицательные оценки. Слабоуспевающим школьник становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют, и тем, что он в состоянии выполнить. На начальном этапе отставания расхождение это недостаточно осознается, а главное, не принимается младшим школьником. Тот, который часто терпит неудачу, ожидает и дальше неудачу, и наоборот, успех в предшествующей учебной деятельности предрасполагает к ожиданию успеха в дальнейшем. Преобладание в учебной деятельности у отстающих детей неуспеха над успехом, постоянно подкрепляемое низкими оценками их работы учителем, ведет к нарастанию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности [2].

Речь позволяет также посмотреть на себя со стороны, отнестись к своему поведению как к некоторому объекту, который можно преобразовать. Самооценка является ведущим компонентом самосознания ребенка, как с нормальным развитием, так и при выраженных патологиях речи [3].

Знание особенностей развития самооценки детей с речевой патологией необходимо для повышения эффективности работы по развитию и формированию самосознания и личности. Анализ научных и практический данных показал, что на сегодняшний день проблема развития и формирования самооценки и уровня притязаний у детей с тяжелыми нарушениями речи недостаточно изучена. Результаты немногочисленных исследований свидетельствуют о своеобразном развитии у детей с тяжелыми нарушениями речи самосознания и личности. У детей с ТНР доминируют отрицательные эмоции и повышена склонность к стрессовым состояниям. При этом дети не только недостаточно критично оценивают свои возможности, чаще переоценивая, но и не фиксируют внимания на негативны чертах характера, а положительные качества несколько переоценивают. Накопление нечетких представлений о себе и своих возможностях задерживает формирование личности ребенка, в том числе и формирование самооценки и самосознания [3].

Материал и методы. Исследование проводилось в ГУО «Средняя школа № 38 г. Витебска» в феврале-мае 2021 года. В эксперименте приняли участие 15 учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи (экспериментальная группа (ЭГ), а также 15 учащихся младшего школьного возраста с нормотипичным развитием (контрольная группа (КГ). В ходе исследования нами применялась методика

выявления уровня самооценки и притязаний школьника Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

Обследуемым предлагается на горизонтальных линиях отметить уровень развития у них этих качеств (показатель самооценки) и уровень притязаний, т.е. уровень развития этих же качеств, который бы удовлетворял их. Методика проводилась как фронтально – с целой группой, так и индивидуально.

Результаты и обсуждение. Рассмотрим результаты учащихся из ЭГ и КГ по отдельным шкалам методики выявления уровня самооценки и притязаний школьника Т.В. Дембо-С.Я. Рубинштейн.

Таблица 1 – Сравнительный анализ самооценки и уровня притязаний учащихся младшего школьного возраста ЭГ и КГ по шкале ум, способности

Параметры		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Абсолютное количество	%	Абсолютное количество	%
Самооценка	Низкая	3	20	3	20
	Средняя	3	20	10	66
	Высокая	9	60	2	13
Уровень притязаний	Низкий	2	13	1	7
	Средний	3	20	10	60
	Высокий	10	67	5	33

Исходя из данных таблицы 1 можно сделать вывод, что у большинства (60 %) учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи по шкале ум, способности и у меньшинства (13%) детей с нормотипичным развитием наблюдается завышенная самооценка. Заниженная самооценка наблюдается у 20% учащихся ЭГ и КГ соответственно. Адекватная самооценка выявлена у 20% учащихся ЭГ и у 66% КГ.

Завышенный уровень притязаний по данной шкале наблюдается у учащихся ЭГ (67%), в отличие от детей КГ (33%). Заниженный уровень притязаний наблюдается у примерно одинакового количества детей: ЭГ – 13%, КГ – 7%. Адекватный уровень притязаний выявлен у 20% учащихся ЭГ и у 60% учащихся КГ.

Далее рассмотрим данные учащихся обеих групп по шкале характер (таблица 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ самооценки и уровня притязаний учащихся младшего школьного возраста ЭГ и КГ по шкале характер

Параметры		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Абсолютное количество	%	Абсолютное количество	%
Самооценка	Низкая	2	13	3	20
	Средняя	4	27	9	60
	Высокая	9	60	3	20
Уровень притязаний	Низкий	1	7	2	13
	Средний	3	20	8	53
	Высокий	11	73	5	33

Проанализировав данные по шкале характер (таблица 2), можно сделать вывод, что у большинства учащихся ЭГ (60%) завышенная самооценка, а в КГ она наблюдается лишь у 20% учащихся. Заниженная самооценка в большинстве случаев наблюдается у учащихся КГ (20%), в отличие от учащихся ЭГ (13 %). Адекватная самооценка выявлена у 27% ЭГ и 60% КГ.

Завышенный уровень притязаний по данной шкале наблюдается у большинства учащихся ЭГ (73%), в отличие от КГ (33%). Заниженный уровень притязаний выявлен у одинакового количества детей КГ и ЭГ. Адекватный уровень притязаний у 20% ЭГ и 53% КГ.

Следующими рассмотрим данные по шкале авторитет у сверстников (таблица 3).

Таблица 3 – Сравнительный анализ самооценки и уровня притязаний учащихся младшего школьного возраста ЭГ и КГ по шкале авторитет у сверстников

Параметры		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Абсолютное количество	%	Абсолютное количество	%
Самооценка	Низкая	3	20	2	14
	Средняя	4	27	10	66
	Высокая	8	53	3	20
Уровень притязаний	Низкий	-	-	2	13
	Средний	6	40	5	33
	Высокий	9	60	8	54

По данным таблицы 3 можно видеть, что у большинства детей ЭГ (54%) по шкале авторитет у сверстников завышенная самооценка, в отличие от детей КГ (27%).

Заниженная самооценка наблюдается у 20% детей ЭГ и 13% детей КГ. У 27% детей ЭГ и 66% КГ была выявлена адекватная самооценка.

Завышенный уровень притязаний наблюдается у 60% детей ЭГ и 53% КГ. У 13% КГ имеется заниженный уровень притязаний. 40% детей ЭГ имеет адекватный уровень притязаний, также, как и 33% КГ.

Далее представим данные по шкале умение многое делать своими руками (таблица 4).

Таблица 4 – Сравнительный анализ самооценки и уровня притязаний учащихся младшего школьного возраста ЭГ и КГ по шкале умение многое делать своими руками

Параметры		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Абсолютное количество	%	Абсолютное количество	%
Самооценка	Низкая	3	20	3	20
	Средняя	6	40	11	74
	Высокая	6	40	1	6
Уровень притязаний	Низкий	2	13	1	6
	Средний	5	33	10	67
	Высокий	8	54	4	27

Данные по шкале умение многое делать своими руками (таблица 4) показывают, что у 20% учащихся из ЭГ имеется заниженная самооценка, также, как и у 20% учащихся КГ. Завышенная самооценка: 40% детей ЭГ и 6% КГ. При этом 40% детей ЭГ имеет адекватную самооценку, также, как и 74% учащихся КГ.

Завышенный уровень притязаний по данной шкале наблюдается у 54% учащихся ЭК и 27% КГ. Заниженный – у 13 % детей ЭГ и 6% КГ. Адекватный уровень притязаний выявлен у 33% ЭГ и 66% КГ.

По шкале внешность учащиеся ЭГ и КГ получили следующие результаты (таблица 5).

Таблица 5 – Сравнительный анализ самооценки и уровня притязаний учащихся младшего школьного возраста ЭГ и КГ по шкале внешность

Параметры		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Абсолютное количество	%	Абсолютное количество	%
Самооценка	Низкая	-	-	-	-
	Средняя	6	40	12	80
	Высокая	9	60	3	20
Уровень притязаний	Низкий	-	-	-	-
	Средний	1	6	9	60
	Высокий	14	94	6	40

Исходя из полученных данных по шкале внешность (таблица 5), можно сделать вывод, что у большинства (60%) учащихся ЭГ имеется завышенная самооценка, в отличие от них у учащихся из КГ она наблюдается у 20%. У остальных детей ЭГ (40%) и КГ (80%) по данной шкале наблюдается адекватная самооценка.

Уровень притязаний по данной шкале завышен у 93% ЭГ и 40% КГ. У остальных детей ЭГ (7%) и КГ (60%) адекватный уровень притязаний.

Наконец, рассмотрим результаты учащихся младших классов по шкале уверенность в себе (таблица 6).

Таблица 6 – Сравнительный анализ самооценки и уровня притязаний учащихся младших классов ЭГ и КГ по шкале уверенность в себе

Параметры		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Абсолютное количество	%	Абсолютное количество	%
Самооценка	Низкая	3	20	2	13
	Средняя	5	33	11	74
	Высокая	7	47	2	13
Уровень притязаний	Низкий	-	-	-	-
	Средний	4	27	9	60
	Высокий	11	73	6	40

Данные таблицы 6 показали, что у большинства учащихся из ЭГ (47%) имеется завышенная самооценка, в отличие от детей КГ (20%). Заниженная самооценка: у 20% ЭГ и 13% КГ. Адекватная самооценка у остальных детей ЭГ (33%) и КГ (74%).

Завышенный уровень притязаний по данной шкале у 73% детей ЭГ и 40% КГ. Адекватный уровень притязаний у 27% учащихся ЭГ и 60% КГ.

В целом проведенное исследование показало, что у участников ЭГ прослеживается склонность давать завышенную оценку значимым ситуациям, в то время как дети с нормотипичным развитием более спокойно относятся к ним, чем показывают свое адекватное отношение к окружающей действительности.

Для учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи характерным является более выраженное преобладание неадекватно завышенных самооценок и уровня притязаний, чем для учащихся с нормотипичным развитием. Завышенный уровень самооценки и уровня притязаний нами был выявлен примерно у 60 % учащихся с тяжелыми нарушениями речи. У испытуемых с нормотипичным развитием завышенной самооценки выявлено не было.

Адекватный уровень самооценки и уровня притязаний нами был выявлен у 70 % испытуемых с нормотипичным развитием и 20 % с ТНР

Заниженный уровень притязаний и самооценки был выявлен у 20 % учащихся с младшего школьного возраста с ТНР и 10 % – с нормотипичным развитием.

Для подтверждения статистической значимости выявленных особенностей самооценки у исследуемых нами учащихся с тяжелыми нарушениями речи мы использовали критерий Манна – Уитни, результаты которого позволили нам подтвердить значимость полученных результатов ($U_{эмп} = 9,5$ при $p \leq 0,05$).

Заключение. В ходе проведенного исследования было выявлено, что особенностью самооценки учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в большинстве случаев является ее неадекватное завышение. Такие дети не способны критически отнестись к себе, их реальная самооценка совпадает с идеальной. Это свидетельствует о низкой степени рефлексивности. Выявленные нами особенности самооценки и уровня притязаний учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи влияют на их учебную деятельность, поведение и общение со сверстниками, что, в общем, приводит к школьной дезадаптации. Поэтому ученики

нуждаются в коррекционно-развивающей работе, которая направлена на формирование адекватной самооценки и уровня притязаний.

Завышенные самооценка и уровень притязаний, равно как и заниженные, требуют самого пристального внимания со стороны педагогов и психологов. Следовательно, дети с ТНР нуждаются в коррекционно-профилактических мероприятиях, направленных на формирование адекватной самооценки, способствующей успешной социальной адаптации и интеграции в обществе.

Для правильного развития самооценки и притязаний у учащихся младшего школьного возраста с ТНР необходимо тщательно следить за ее уровнем. Обучение таких детей должно обязательно иметь и воспитывающую, и развивающую, и коррекционную направленность. Воспитывающая направленность обучения состоит в формировании у учащихся нравственных представлений и понятий, адекватных способов поведения в обществе. Это реализуется прежде всего в содержании учебного материала и в соответствующей организации деятельности учащихся в школе и вне ее.

Список использованной литературы:

1. Галимзянова, Г.О. Особенности самооценки и уровня притязаний у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Г.О. Галимзянова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: исследования и практика: материалы VII Всерос. науч.-практ. конфе. студентов и аспирантов (с междунар. участием) Казань, 23 апреля 2013 г. / под общ. ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань, 2013. – С. 29–32.

2. Лукьянова, Е.В. Адекватная самооценка как фактор успешных межличностных отношений в подростковом возрасте / Е.В. Лукьянова, Е.М. Дядичкина // Психологическая студия: сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов кафедры психологии ВГУ имени П.М. Мащерова / Витеб. гос. ун-т; редкол.: С.Л. Богомаз (гл.ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2021. – Вып. 14. – С. 102–104.

3. Серебренникова, О.В. Особенности самооценки у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / О.В. Серебренникова // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: сб. науч. трудов по итогам Всерос. науч. -практ. конф. ФГБОУ ВО «ИГУ»; под науч. ред. Е.Л. Инденбаум. – Иркутск: ИГУ, 2020. – С. 185–190.

Микодина Е.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант
mikodina@yandex.by

УДК 316.66+316.471:[316.356.2+314.372.43]

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ МНОГОДЕТНОСТИ

Статья посвящена проблеме многодетности, ее социальным и психологическим особенностям. Проанализированы меры материального стимулирования и социальной защиты многодетных семей. Также рассмотрены преимущества большой семьи. Предпринята попытка внести предложение по улучшению демографической ситуации в Республике Беларусь посредством иллюстрации преимуществ многодетной семьи.

Ключевые слова: многодетная семья, социальные гарантии, социальные и психологические проблемы многодетных семей, демографическая ситуация Республики Беларусь.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF HAVING MANY CHILDREN

The article is devoted to the problem of having many children, its social and psychological features. The measures of material incentives and social protection of large families are analyzed. The advantages of a large family are also considered. An attempt has been made to make a proposal to improve the demographic situation in the Republic of Belarus.

Keywords: large family, social guarantees, social and psychological problems of large families, demographic situation of the Republic of Belarus.

Введение. В современной Республике Беларусь созданы стабильные материальные условия для многодетных семей. Многодетная мать проводит в отпуске по уходу за ребенком три года, получая пособие. Меры стимулирования рождаемости оказывают существенную поддержку семье. Это может служить хорошим подспорьем для расширения семьи. Так, за 9 месяцев 2021 года в Первомайском районе г. Витебска 336 браков зарегистрировано, родилось 711 детей, в том числе у 155 многодетных семей. Всего в этом административном районе города на сегодняшний день 1663 многодетные семьи, воспитывающие 5356 детей [1; с. 1]. Указом президента «О социальной поддержке отдельных категорий граждан» решен насущный вопрос о страховом стаже многодетных матерей (снижен до 10 лет), которые в силу домашних обязанностей не могли его выработать. Продлено максимальное засчитывание отпуска по уходу за ребенком в стаж до 12 лет, что касается семей с четырьмя детьми, в то время как матери-героини (5 и более детей) могут претендовать на пенсию без наличия такового [2]. Предусмотрена государственная гарантия в решении жилищного вопроса, в том числе с полным погашением кредита для семей с четырьмя детьми. Выгодными для семейного бюджета являются льготы по налогообложению, питанию в детских дошкольных учреждениях. Немаловажно и получение бесплатного образования, в том числе дополнительного, питания, начиная со среднего школьного звена [3]. Это лишь небольшой наиболее распространенный перечень мер по социальной защите многодетной семьи.

Но существует спектр проблем, препятствующих нормальному функционированию данной категории семей в обществе. Мнения о социальной справедливости разнятся, часты обвинения в адрес большой семьи о безответственном отношении к материальному благополучию детей. И доход на каждого члена семьи действительно уменьшается в сравнении с малодетными семьями. Так, по мнению Н.Ф. Дивициной, многодетная семья ассоциируется с бедностью и девиацией. Г. Семенов отмечает, что данную категорию семей рассматривают как группу риска практически все специалисты. [4]. Открытым остается вопрос о занятости одного из родителей, как правило, матери. Перспектива частых больничных листов и свободный от работы трудовой день в неделю мало привлекают нанимателей. Кроме того, многодетным матерям свойственно чувство вины перед коллегами по работе за многочисленные льготы. А проблемы социального характера опосредованно влияют на психологический комфорт всех членов семьи.

Материал и методы. В качестве методов использованы анализ и синтез социальной и психологической литературы в отношении многодетных семей.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим комплекс проблем многодетных семей через призму потребностей А. Маслоу (рисунок 1) [5].

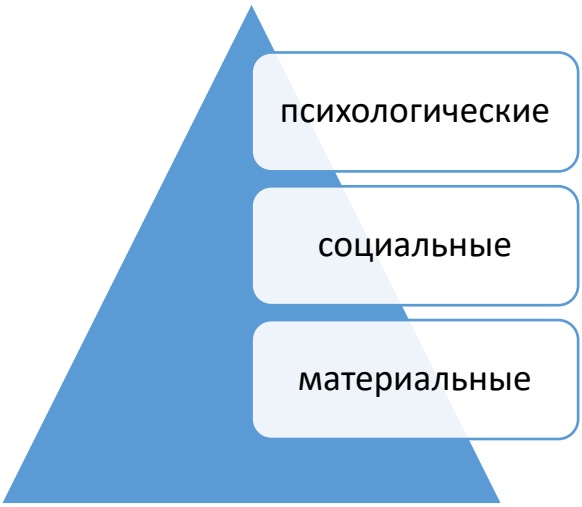


Рисунок 1 – **Проблемы многодетных семей**

Как известно, для реализации высоких вторичных потребностей необходимо, чтобы первостепенные (безопасность, пищевые ресурсы) были удовлетворены.

Таким образом, к материальным трудностям можно отнести собственно нехватку ресурсов и их равномерное распределение между всеми членами семьи. Сюда же относиться и несвоевременное решение жилищного вопроса. В связи с вынужденной безработицей одного из родителей, как правило матери, отец обязан содержать всех членов семьи.

Следующий спектр проблем относится к мнению и отношению общества к многодетным семьям. Как правило, на большую семью навешивается ярлык социального иждивенчества. «Безответственные родители» ставятся в один ряд с алкоголиками, наркоманами, лицами без определенного места жительства. Часто родственники мужа не поддерживают последующих деторождений и, соответственно, перестают помогать молодой семье [4; с. 204].

Психологические трудности могут быть следствием как материальных, так и социальных трудностей. У родителей практически полностью отсутствует свободное время. Общение между супругами ограничивается вследствие поглощенности бытовыми проблемами. У супругов неодинаковая привязанность к детям с возможными последствиями неадекватности. Важно не ошибиться со стилем воспитания в отношении каждого ребенка. В противном случае у последних может проявиться дезадаптация как в детском коллективе, так и внутри семьи. К детским проблемам относят загруженность старших сиблингов в отношении ухода за младшими. При недостатке общения с родителями страдает самооценка детей с тенденцией к занижению. Кроме того, по мнению П. Кутер, все дети без исключения испытывают ревность к родителю своего пола [4].

Но, не смотря на весь спектр трудностей многодетную семью можно смело назвать оптимальной малой группой (рисунок 2).

Так, большую семью неспроста называют одной из лучших малых групп. На это есть существенные аргументы. По статистике, подавляющее большинство многодетных семей – полные. Ответственность за детей и взаимопомощь супругов играют существенную роль в сплочении социального института. Стабильность семейных отношений увеличивается, начиная с третьего ребенка. Кроме того, с последующими деторождениями обогащается эмоциональный фон семьи, и, как следствие, происходит гармонизация семейных взаимоотношений. Семейный быт высоко организован, среди всех членов семьи равномерно и справедливо распределены обязанности. Все это служит предпосылкой счастливой старости родителей, так как дети, воспитанные в таких усло-

виях, имеют мало шансов стать эгоистами. С самого раннего возраста происходит процесс их социализации и подготовки ко взрослой жизни. Дети самодостаточны и, как правило, неконфликтны. Они терпимы в отношении окружающих, с уважением относятся к чужому мнению, уживчивы в любом коллективе. В связи с этим можно говорить о высоком адаптационном потенциале многодетной семьи [4].

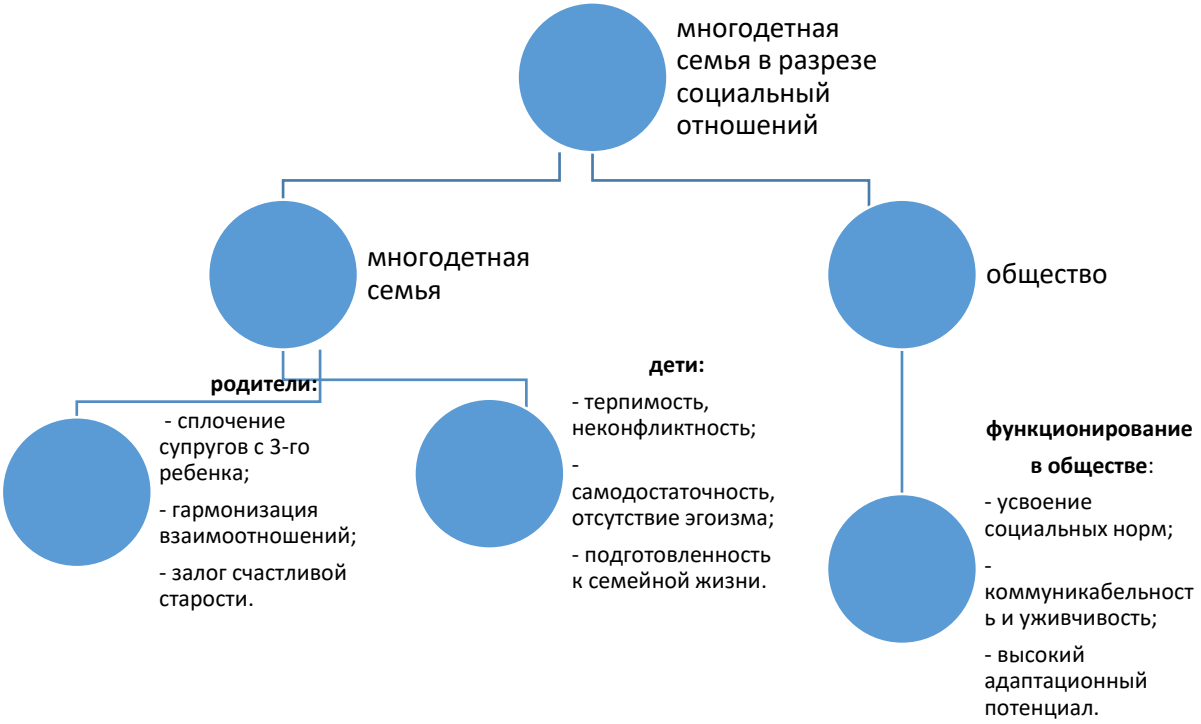


Рисунок 2 – **Многодетная семья и общество**

Заключение. Таким образом, чтобы изменить демографическую ситуацию в Республике Беларусь, необходимо показывать общественности сильные стороны многодетной семьи, в дальнейшем поддерживать деторождение социальными льготами. Формирование значимости семьи – важнейшая задача современного государства. В помощь ее решения могут служить образовательные и социальные структуры, а также средства массовой информации. Передовой опыт воспитания детей и благоприятный эмоциональный фон большой семьи повышает ее статус в глазах социума, что может служить ключевым моментом в принятии решения о расширении семьи. Многодетность может служить эталоном гармоничных взаимоотношений и высшей ценностью института семьи.

Список использованной литературы:

1. Тулинова, Н. Еще одна многодетная семья / Н. Тулинова // Віцьбічы. – № 113 (4638). – 2021. – С. 1.

2. Минтруда о дополнительных пенсионных гарантиях для многодетных и людей с инвалидностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravo.by. – Дата доступа: 09.10.2021.

3. О предоставлении льгот и социальных гарантий семье, имеющей статус многодетной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://centr.minsk.gov.by/. – Дата доступа: 09.10.2021.

4. Микодина, Е.А. Психологические трудности и преимущества многодетной семьи / Е.А. Микодина // Служба практической психологии в системе образования: тенденции и перспективы: сборник материалов XXV международной научно-практической конференции / под общ. ред. С.М. Шингаева. – СПб.: СПб, 2021 г. – С. 230–234.

5. Вайнштейн, Л.А. Общая психология: учебник. / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов – Минск: Соврем. шк., 2009. – 512 с.

Морожанова М.М.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант
morozhanovamm@vsu.by

УДК 159.98

ПОНЯТИЕ «НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ» В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

В статье определена сущность понятия «неопределенность», охарактеризованы его содержание и основные составляющие. Показано влияние трансформационных изменений современного общества, вызванных нелинейными социальными процессами. Выделены возможные варианты переживания неопределенности. Готовность к изменениям, умение принимать решения в условиях глобальной и тотальной неопределенности становятся релевантными качествами личности, обеспечивает конструктивность и успешность ее реализации в современном обществе.

Ключевые слова: постнеклассика, психология, неопределенность, сложность, разнообразие, нелинейность, переживание.

THE CONCEPT OF “UNCERTAINTY” IN MODERN PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

The article defines the essence of the concept of "uncertainty", characterizes its content and main components. The influence of transformational changes in modern society caused by nonlinear social processes is shown. Possible variants of perezhivanie uncertainty are highlighted. Readiness for change, the ability to make decisions in conditions of global and total uncertainty become relevant qualities of a person, ensures the constructiveness and success of its implementation in modern society.

Keywords: postmodernism, psychology, uncertainty, complexity, diversity, nonlinearity, perezhivanie.

Введение. Современное состояние развития научного знания характеризуется переходом от принципа детерминизма к принципу неопределенности. Изменение картины мира в направлении от понимания мира как прочного, устойчивого, предсказуемого, управляемого и детерминированного к его пониманию как преимущественно неуправляемого, непредсказуемого, неоднозначного, характеризуется возрастающей неопределенностью, затрагивающей все стороны жизнедеятельности человека. По мнению И.Р. Пригожина, в отличие от искусственности, которая может быть линейно детерминированной, естественность обязательно имеет в себе элементы случайности, которые заложены в самой основе самоорганизации и нестабильных частей процесса развития, поскольку они одновременно дополняют друг друга. Процесс может принимать различные направления и невозможно определить конкретный путь, по которому он пойдет. Именно в неравновесных системах возможно расширение масштабов самой системы, изменение отношений с внешней средой, в таких системах происходит истинное развитие. Актуальность обращения к понятию «неопределенность» в современном психологическом знании вызвана высокими темпами изменений, которые происходят в современных социальных системах и институтах, смещая основное внимание с отдельных психических и психологических явлений к интегральной сущности «жизни человека в мире» [6]. Методологическое значение категории неопределенности подтверждает и Д.А. Леонтьев, полагая, что именно она является основанием для переосмысления фундаментальных психологических категорий личность и развитие [5].

Материал и методы. Теоретико-методологическая основой исследования послужили представления о неопределенности как одном из фундаментальных принципов в теории постмодернизма. Материалом являлся рефлексивный дискурс содержания соци-

альной реальности в трудах А.Г. Асмолова, З. Баумана, У. Бека, Э. Гидденса, В.П. Зинченко, Т.В. Корниловой, С.Д. Максименко, Т.Д. Марцинковской, Д.А. Леонтьева, И.Р. Пригожина, У. Эко, R. Harre и др., интерпретированной через онтологическую и эпистемиологическую оптику измерений неопределенности и бытия человека в ней.

Результаты и их обсуждение. Постнеклассическая наука основывается на представлении о мире, как неустойчивом, нелинейном, неупорядоченном универсуме, который понимается как вариативная, сложная реальность (М. Фуко, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Деррида и др.). Неопределенность как категория философии нестабильности выступает в качестве необходимого атрибута в развитии познании функционирования сложных систем, поэтому конструкт «неопределенность» широко используется в философских, междисциплинарных, лингвистических и психологических исследованиях [3].

Неопределенность как феномен в различных научных практиках основан на признании возможности множественном существовании явлений, многовариантности событий. По мнению Д.А. Леонтьева неопределенность выступает в виде вызова человечеству, что проявляется в трех ключевых сферах: изменении образа человека, изменении образа науки и изменении статуса ценностей [5].

Рассматривая основные подходы к трактовке понятия «неопределенность», можно отметить следующие. Д.А. Леонтьев трактует неопределенность как ситуацию с неизвестными переменными, или относительную неизвестность того, что происходит [5]. По мнению А.И. Гусева ситуации неопределенности служат резервом всевозможных путей личностного развития и построения новой идентичности [1]. Согласно исследованиям И.Н. Леонова неопределенность связана с риском планирования, принятия решений, осуществления действий на всех уровнях [4].

Так Т.В. Корниловой категория неопределенности рассматривается, с одной стороны как методологический принцип, а с другой как объективная характеристика реальности, предусматривающая в создании новых моделей восприятия, объяснения, прогнозирования этой категории, поскольку «принцип неопределенности есть принцип понимания мира, построения его целостной картины и места человека в мире» [3]. Автор указывает, что все чаще в науке начало закрепляться положение о том, что неопределенность является атрибутом повседневной жизни. Внимание исследователей стало направляться на анализ конструктов выбора и принятия решений, их реализацию человеком в условиях неопределенности. Это привело к появлению новых представлений о неопределенности, связанных с непредсказуемыми событиями и динамической парадигмой их контроля [там же].

В целом психологические исследования проблемного поля неопределенности в основном направлены на установление механизмов и закономерностей толерантности/интолерантности к неопределенности (А.М. Голубев, А.И. Гусев, З.А. Ржевская, Е.Н. Осин, Т.В. Корнилова, Т.А. Добровольская, И.А. Макарова, В.П. Зинченко и др.). По мнению авторов, толерантность к неопределенности есть комплексное понятие, которое объединяет концепции толерантности и неопределенности и имеет ряд типичных характеристик: способность к действию даже тогда, когда известны все факты и возможные последствия; умение работать в условиях дефицита информации и времени; возможность человека испытывать положительные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их не как угрожающие, а как, содержащие вызов для дальнейшего движения. Таким образом, понятие толерантности к неопределенности описывает процессы личностной саморегуляции в условиях отсутствия устойчивых ориентиров выбора и невозможности использовать стереотипные или готовые решения.

Неопределенность как ситуативный контекст отсутствия определенности, однозначности проявляется в различных сферах человеческого бытия. Анализируя подходы зарубежных ученых к исследованию данного феномена в повседневности, в социальных взаимодействиях, учебной и профессиональной деятельности, можно выделить ряд

характеристик неопределенных ситуаций, через которые раскрывается их содержание: многообразие значений, множественность суждений, неточность, неполнота и фрагментарность, недостаток информации и др. [6].

Все приведенные понятия объединены пространственно-временными характеристиками, то есть ситуацией и средой. Среда и ситуация содержат определенные факторы, которые могут восприниматься личностью как положительные или отрицательные и, соответственно, иметь для нее определенные последствия, а отношение личности к среде отражается в переживании. Поэтому здесь важно отметить, что неопределенность не эквивалентна простому незнанию, это скорее субъективное переживание незнания. Факторы переживания неопределенности определяются разной степенью восприимчивости личности и связаны с рядом психологических явлений: субъективным восприятием недостатка информации, а также убеждениями, установками и суждениями и др. Большинство эмпирических и теоретических исследований на сегодняшний день сосредоточено на негативных переживаниях ситуации неопределенности. Так, по данным авторов (D.W. Grupe, J.B. Nitschke, J.B. Hirsh и др.) переживание неопределенной угрозы сопровождается возникновением беспокойства, гнева, опасения, тоски. Исследуя субъективное восприятие неопределенности Е.Т. Соколова определяет связанные с ним переживания, маркирующие преимущественно негативный характер, такие как тревога, двусмысленность, недоступность к внутренним ресурсам Я, отсутствие сдерживающих нормативов и правил, и требуют определенной активности и действий [7].

Условия транзитивного, изменяющегося общества, как указывает Т.Д. Марцинковская, ставят человека перед большим количеством сложных жизненных ситуаций, не имеющих однозначного решения, что предполагает осознанность, индивидуальную инициативу, самостоятельность, ответственность, стремление к самореализации. Процесс социализации в таких социокультурных изменениях получает новое содержание, новую парадигму развития индивидуального пути, признания уникальности и неповторимости каждого человека, множественности вариантов развития, поскольку при таком подходе социализация перестает быть нормативным процессом. Исходя из этого, взгляды на процессы адаптации изменяются – обычные адаптационные стратегии определяются как неэффективные в условиях нестабильного, сложного и разнообразного мира. Такие взгляды отражаются в современной отечественной психологии активной разработкой образа «изменяющего человека в изменяющемся мире» (А.Г. Асмолов, И.И. Гуревич, Е.Ю. Завершнева, В.П. Зинченко, Т.В. Корнилова, В.А. Петровский, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов) как методологического принципа при создании новых моделей поведения – преадаптации к неопределенности. Как отмечает Д.А. Леонтьев, возможность может появиться только там, где существует неполная определенность, что указывает на важный потенциал для личности, возможность увидеть свои положительные возможности. Поскольку основной источник неопределенности лежит во внутренней субъективной психической сфере действующего субъекта, автор уточняет, что инструментом преодоления неопределенности является смысл. Этот признак можно рассматривать как экзистенциальное переживание, возможность человека пересмотреть собственную жизнь, перейти на другой, более зрелый, уровень самосознания и саморазвития. Рассматривая способность к выбору конструктивных стратегий принятия и выхода из ситуаций неопределенности, включение ее в свою жизнь как условия формирования личности, В.П. Зинченко отмечает, что сложностям внешнего мира должна противостоять непросто сложность, а сверхсложность внутреннего мира личности [2].

Таким образом, трансформационные процессы современного общества, вызываемые нелинейными социальными изменениями, приносят неопределенность в жизнедеятельность личности, что в свою очередь не может не отразиться на его переживании. Именно способность человека жить в условиях неопределенности, переосмысление действительности, способность к нешаблонному мышлению как способу решения не-

стандартных задач, сегодня выступает важным качеством преадаптивности личности, обеспечивает успешность ее реализации в современном обществе.

Заключение. Подводя итоги, следует отметить, что неопределенность кроме неприятных переживаний, содержит в себе важный потенциал для человека, при условии адекватной преадаптивной позиции в отношении неопределенности и возможности нахождения присущих ей положительных возможностей.

Список использованной литературы:

1. Гусев, А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А.И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 300–329.

2. Зинченко, В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2007. – Т. 6. – С. 3–20.

3. Корнилова, Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска / Т.В. Корнилова. [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. № 40. – С. 3. – Режим доступа: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111-kornilova40.html. – Дата доступа 12.09.2021.

4. Леонов, И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 43–52

5. Леонтьев, Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д.А. Леонтьев. [Электронный ресурс] // Психологические исследования (электронный журнал). – 2015. – Т. 8 – № 40. – Режим доступа: http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html. – Дата доступа: 21.09.2021

6. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. – 546 с.

7. Соколова, Е.Т. Клиническая психология утраты Я / Е.Т. Соколова. – М.: Смысл, 2015. – С. 45–46.

Осинский А.Е.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант
aleksandr_smdoc@mail.ru

УДК 316.485:378:316.613.4

ВОССТАНОВИТЕЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Статья посвящена анализу психологической безопасности, которая является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды. Показана необходимость безопасности образовательной среды посредством медиации. Рассмотрены основные принципы медиации и ее роль в образовательной среде.

Ключевые слова: восстановительная медиация, медиация, конфликты, безопасность образовательной среды

ESTORATIVE MEDIATION AS A TOOL TO ENSURE PSYCHOLOGICAL SAFETY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the analysis of psychological safety, which is a condition for the positive personal development of all participants in the educational environment. The necessity of safety
of the educational environment through mediation is shown. The basic principles of mediation and its role in the educational environment are considered.

Keywords: restorative mediation, mediation, conflicts, safety of the educational environment.

Введение. Изменения, происходящие в быстро меняющемся современном мире, все чаще становятся причиной возникновения конфликтов. Новые условия социальной среды, в свою очередь, требуют возникновения иного уровня взаимоотношений между людьми, повышению уровня рефлексии, развитию таких качеств как эмпатия и толерантность к неопределенности, формированию социального самоконтроля.

Проблема психологической безопасности образовательной среды начала активно разрабатываться лишь в последние годы. Исследователи и практики обращают свое внимание на эту необходимость, при чем, исследования проводится не только на личностном, общественном и государственном уровнях, но и на профессиональном – в связи с профессиональной деятельностью людей в предметной сфере (И.А. Баев, Г.В. Грачев, А.А. Деркач, В.Н. Футин, Т.С. Кабаченко, М.А. Котик, В.Е. Лепский, А.И. Петренко) [2].

В рамках концепции национальной безопасности страны, психологическая безопасность участников образовательного процесса может рассматриваться как защищенность их жизни, здоровья, прав и свобод, чести и достоинства; психологическая безопасность образовательной среды – как прямое продолжение психологической безопасности личности учителей, учащихся и их родителей, а также как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, прав и свобод учебных учреждений и их нормальной деятельности [2].

В исследованиях А. Маслоу, Б. Боулби, Д.В. Винникота, Г.С. Никифорова, В.И. Гарбузова, Э.Г. Эйдемиллера, Э. Эриксона и др. показано, что полноценное развитие человека возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда его ресурс направлен не на защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, а на собственное развитие [3].

Именно психологическая безопасность является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды [2].

Теоретический анализ показал, что существуют многообразные точки зрения на определение психологической безопасности, которая рассматривается как:

- сохранение психики человека;
- сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;
- устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой;
- возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;
- состояние среды, создающие защищённость или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающие референтную значимость/причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включённых в неё участников;
- состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включённых в неё участников (И.А. Баева) [3].

При этом, следует отметить, что для обеспечения безопасности образовательной среды более приемлемо решение конфликтных ситуаций через использование ненасильственных средств (без оскорблений, кулаков или оружия), посредством формирования способности людей договариваться между собой, к которым относятся:

- ✓ возможность выслушать с уважением друг друга;
- ✓ возможность выразить свою точку зрения и перспективу решения проблемы;
- ✓ возможность узнать различные точки зрения; рассмотрение в группе трудных ситуаций, прошлого опыта;

✓ умение справляться с чувствами, проигрывая ситуации и получая обратную связь от членов группы;

✓ возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вред другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не на личности [4].

Одним из методов урегулирования конфликта, в принципах которого отражены все вышеперечисленные способности, является медиация. Понятие «медиация» (от лат. *mediare* – посредничать) – форма внесудебного разрешения споров с помощью третьей нейтральной стороны – медиатора. Медиация – как предмет, лежит на стыке таких отраслей знаний, как психология, конфликтология, социология, лингвистика, юриспруденция [1].

В Республике Беларусь с 21 января 2014 года вступил в силу Закон Республики Беларусь «О медиации», который ввел правовой инструмент проведения переговоров, примирительных процедур, разрешение конфликтов и споров с участием независимого третьего лица – медиатора [4].

В мировой практике сама процедура медиации как альтернативный способ разрешения споров (далее – АРС), представлена различными направлениями и видами. Для разрешения конфликтов возникающих в образовательном пространстве более приемлема – «Восстановительная медиация», на основе техник которой в Республике Беларусь создается и работает, в ряде регионов (Минск, Гродно) «Школьная служба медиации» (И.В. Орловская, И.А. Бельская, М.А. Кононович, И.Ю. Хомутников, О.К. Шульга и др.) [4]. Восстановительная медиация – это процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем, возникших в результате конфликтных ситуаций при необходимости – о заглаживании причиненного вреда. Данный подход более приемлем при разрешении споров возникающий в коллективах, в том числе и между участниками образовательного пространства. Восстановление человеческих взаимоотношений, восстановление ценности примирения, планирование будущего, приглашение к ответственному поведению – это все смыслы, внутри которых разворачиваются восстановительные практики.

Наряду с тем, что в школах указанных выше регионов успешно проводится работа по развитию и внедрению медиативного подхода для разрешения споров, в учреждениях высшего образования в данном направлении работа не проводится. Так же не сформирована адекватная психолого-педагогическая позиция в управлении конфликтом.

В медиативном подходе к разрешению конфликтов и споров за основу берется конфликтологическая компетентность участников образовательного пространства, как основная составляющая профессионализма медиатора. Данными качество имеет огромное значение, как для педагогов высшей школы, так и для студентов, и является важным фактором для оптимизации отношений в образовательной среде.

В связи с этим, необходимо рассмотреть основные принципы медиации, для определения ее роли в образовательной среде, а также ее доступности участникам образовательного пространства [5].

Добровольность. Медиация как процедура разрешения конфликта не будет иметь успеха, если стороны не хотят в ней участвовать. Медиатор до начала процедуры медиации обязан разъяснить правила проведения медиации, после чего решение участия в медиации принимают сами стороны, а медиатор лишь организует данную встречу. Стороны и медиатор в любой момент могут выйти из процедуры медиации.

Добросовестность, равноправие и сотрудничество сторон. Данный принцип позволяет сторонам высказывать свое мнение по урегулированию спора, принимать решение для разрешения конфликта. Как правило, решения выработанное между конфликтующими сторонами, с использованием данного принципа добросовестно принимаются и исполня-

ются. В случае разрешения конфликта в образовательном пространстве принцип добросовестности меняет отношение и восстанавливает взаимодоверие в социуме.

Беспристрастность и независимость медиатора. Медиатор во время проведения процедуры медиации занимать нейтральную позицию к конфликтующим сторонам, не дает советов, не принимает решений, указывая тем самым на их равенство, создает благоприятные условия для разрешения конфликта. Данный принцип позволяет создать благоприятную обстановку для положительной коммуникации сторон, помогает сторонам посмотреть более широко на предмет конфликта и определить пути его разрешения.

Конфиденциальность. Данный принцип является предпосылкой к продуктивному диалогу, что в свою очередь ведет к получению конструктивных результатов. Создается доверительная атмосфера в которой стороны конфликта могут обсудить сущность конфликта, что способствует выработке положительного решения. Конфиденциальность, так же помогает защитить интересы сторон.

Еще одним принципом, по нашему мнению, на который необходимо обратить внимание, это ***доступность медиации*** для участников образовательной среды.

Список использованной литературы:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2015. – 528 с.

2. Баева, И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / И.А. Баева. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.

3. Баева, И.А. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды / И.А. Баева // Изв. рос. гос. ун-та им. А.И. Герцена. – 2010. – № 128. – С.27–39.

4. Здрок, О.Н. Медиация: учеб. пособие / О.Н. Здрок. – Минск: Четыре четверти, 2018. – 540 с.

5. Шульга, О.К. Технология развития конфликтологической компетентности участников образовательных отношений как фактор формирования психологической безопасности образовательной среды / О.К. Шульга // Конфликтология и конфликты в современном мире : Материалы II Всеро. науч.-практ. конф., Омск, 27 апр. 2018 года / под ред. Т. М. Овчинниковой, О. И. Колотовой. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2018. – С. 174–178.

Павлова Е.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
salvi2607@gmail.com
Циркунова Н.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
cirkunovan@mail.ru

УДК 316.614:316.628.23

ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ НЕГАТИВНОГО ОПЫТА СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме социализации личности. В данной статье рассмотрены основные компоненты социализации и факторы, позитивно влияющие на данный процесс. Наряду с этим, в настоящей статье рассматривается негативный опыт социализации – прокрастинация и ее влияние на формирование личности.

Ключевые слова: социализация, социализация личности, прокрастинация, ресоциализация.

PROCRASTINATION AS A CONSEQUENCE OF NEGATIVE EXPERIENCE OF SOCIALIZATION OF PERSONALITY

The article is devoted to the problem of socialization of personality. This article discusses the main components of socialization and the factors that positively affect this process. Along with this, this article examines the negative experience of socialization – procrastination and its impact on personality formation.

Keywords: socialization, personality socialization, procrastination, resocialization.

Введение. Социализация личности в условиях современного общества представляет собой динамичный процесс вхождения индивида в социальную среду и активной реализации накапливаемого опыта, предполагающего непрерывное саморазвитие и самосовершенствование. С этой точки зрения, социализация опирается на совокупность качественных характеристик, которая необходима индивиду для реализации «Я – концепции». Иными словами, в социализации субъекта ведущая роль принадлежит специфическим, психологическим характеристикам, обеспечивающим адекватную адаптацию личности к условиям образовательной деятельности. По мнению философов и социологов, социализация – результат формирования, развития, становления личности на протяжении всей жизни, который достигается в процессе взаимодействия личности и общества (Д.В. Ольшанский, К.В. Рубчевский, Л. Филипс и др.) [1].

Социализация включает в себя множество адаптивных, дезадаптивных, комплексных действий, процессов, механизмов, вследствие которых личность оказывается адаптированной в одной группе и дезадаптированной в другой. Стихийно происходящий процесс адаптации может привести к появлению «негативных для внутреннего мира личности образований, затрудняющих дальнейшую нормальную социализацию». Последствия в этом случае могут быть отрицательными. Одним из таких последствий является прокрастинация. Прокрастинация – это психологический феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, тесно связанный с мотивационной сферой личности. Чаще всего данный феномен проявляется в профессиональной деятельности, обучении, социальной и бытовой сфере деятельности [2]. К. Лэй, считает, что: «прокрастинация – это иррациональное откладывание дел на более поздний срок независимо от того, насколько дорого это обойдется, либо будет иметь негативный исход для человека; «промедление» [3].

Материал и методы. В процессе написания статьи использовались теоретические методы: анализ психологической литературы, обобщение и синтез. В качестве основы были использованы работы отечественных и зарубежных психологов, изучавших данные понятия и раскрывшие их суть в своих публикациях.

Результаты и их обсуждение. В отечественной и зарубежной психологии социализация рассматривается как один из доминирующих механизмов развития личности. Становление личности происходит как в результате вхождения человека в группы, выступающие для него институтами социализации (семья, детский сад, школа, трудовой коллектив), так и вследствие изменения его социальной позиции внутри относительно стабильной группы. Личностное развитие детерминировано извне включением индивида в тот или иной институт социализации или же обусловлено объективными изменениями внутри этого института [4].

Общепризнанным теоретиком социализации в современной западной социологии является Т. Парсонс. Для него основная проблема отношения социальной системы – общества – к системе личности касается «усвоения, развития и утверждения в процессе жизненного цикла адекватной мотивации для участия в социально значимых и контролируемых образцах действия». Но общество также должно адекватно удовлетворять своих членов, если оно желает постоянно воспроизводиться как система на основе этих

действий. По Парсонсу, это отношение и есть социализация – «единый процесс, посредством которого личности становятся членами социального сообщества и поддерживают этот статус». Т. Парсонс определяет общественную систему как взаимосвязь институтов, интегрирующих традиции и роли, необходимые для существования социума. Он личность называет «усвоенной в процессе обучения организацией индивида», и процесс «социализации имеет решающее значение для ее формирования и функционирования. Успех социализации требует, чтобы социальное и культурное обучение были строго мотивированы через вовлечение механизма удовольствия организма».

Т. Парсонс выделяет три уровня этих потребностей, это то, что составляет суть социализации индивида: 1) приверженность ценностным образцам, которые непосредственно связаны с религиозными ориентациями; 2) «субстрат» личности, который формируется в период ранней социализации, связан с эротическим комплексом, мотивационным значением родства и другими интимными отношениями; 3) уровень, связанный с услугами инструментальной деятельности. Как считает Т. Парсонс, эти уровни соответствуют суперЭго, Ид и Эго по фрейдовской классификации.

Лоренцер обстоятельно анализирует понятие «социализация», раскрывает его сущность и содержание. Для него основной вопрос социализации: «как связать «внутреннюю природу» ребенка с человеческой практикой, чтобы развитие ребенка в полном объеме могло быть прочитано одновременно и как естественная история, и как социальная история формирования на основе объективных политико-экономических процессов, не подставляя на их место заранее заданных, не зависящих от истории субъективных склонностей и структур». Лоренцер считает, что социализация в полном объеме представляет собой процесс производства субъективной структуры, и отмечает, что материализм основывается на теории социализации. При этом, говоря о процессе социализации, Лоренцер упоминает и труд, и классовый антагонизм. Для него «практическое обхождение» матери с ребенком в сущности не отличается от телесных движений на работе, а «классовый антагонизм» в особой области производства – семье, т. е. в условиях «семейной социализации», это отношения между мужем и женой. При этом мать принадлежит к классу производителей, зависимых производителей в области производства «семейной социализации». Как же выглядит процесс «социализации как процесс производства» у Лоренцера? Во-первых, существует особый труд и особый продукт труда – это труд по созданию детей. Во-вторых, имеются в этом производстве антагонистические отношения классов «первая противоположность классов... антагонизм мужчин и женщин... классовое угнетение». В-третьих, мать при этом рассматривается как зависимая работница этого процесса производства. И, наконец, в-четвертых, сама мать, работница, есть и орудие. Лоренцер, в отличие от традиционного психоаналитического деления процесса развития влечений, различает три фазы в процессе социализации, которые отличаются друг от друга специфическим пониманием языка и взаимодействия. Первая фаза определяется первоначальным возникновением определенного взаимодействия с родившимся ребенком и матерью. Здесь впервые начинается переработка «внутренней природы» ребенка, при этом в качестве субъекта процесса рассматривается одна лишь мать, а затем диада «мать – дитя». Вторая фаза – это акт «введения языка», когда осуществляется превращение детского организма в детский субъект; с помощью языка формы взаимодействия ребенка превращаются в сознание. Третья фаза – это собственно первичная социализация, в процессе которой ребенок, формирующийся как субъект, вырабатывает с помощью языка свое первичное отношение к объективному внешнему миру и развивает структуру своих влечений.

XX век характеризуется дальнейшей эволюцией взглядов на проблему социализации человека. Накоплен значительный материал разными философскими направлениями по этой проблеме, и есть основания предполагать, что сейчас, к началу XXI века

преобладает плюралистический подход к толкованию социализации, как в западной социологии, социальной психологии, так и в социальной философии. Социализация понимается как процесс становления личности, усвоения социального опыта, в ходе которого формируются наиболее общие, устойчивые черты личности. Осмысление проблемы социализации на современном этапе возможно лишь с учетом отечественного и зарубежного опытов. Поскольку социальные требования к человеку возрастают с каждым десятилетием, налицо и усложнение самой социальной структуры, и появление конкурирующих и конфликтующих социальных воздействий на человека. По возрастному критерию выделяют и другую периодизацию социализации. Первый период – «первичная социализация», ее границы от рождения до формирования зрелой личности. Это период, когда общество создает человека как сознательно-социальное существо, когда им ассимилируется общественный опыт, культура, ценностные нормы. Второй этап – «вторичная социализация», который касается людей уже в зрелом возрасте. Люди в этом возрасте вносят существенный вклад в воспроизводство социального опыта. В 80-е годы XX столетия в нашей стране велась дискуссия о правомерности выделения «вторичной социализации». Противники такого подхода пытались доказать, что бессмысленно говорить о социализации личности в возрасте, когда социальные функции человека сокращаются. Сейчас сторонников такого подхода немного, поскольку «вторичная социализация» – важнейший этап социализации личности в современном индустриальном, информационном обществе, когда в уже зрелом возрасте люди должны переучиваться или заново овладевать навыками, чтобы быть востребованными в обществе, т. е. происходит ресоциализация.

Критерием стадии социализации может быть и отношение человека к трудовой деятельности. В соответствии с этим Г. М. Андреева выделяет три основные стадии: дотрудовая, трудовая, и послетрудовая. Правомерность вычленения этих стадий очевидна и важна для социальной философии, ибо каждая из них указывает, через какие социальные группы, социальные общности осуществляется вхождение человека в общество, в общественные отношения и различные сферы жизни общества, какие общественные институты оказывают влияние на личность или должны оказывать, чтобы сформировать тип личности данного общества. Содержание социализации личности определяется всей совокупностью социальной среды и тем, что она адаптирована и интериоризирована и проявляется в определенных шаблонах поведения, выполнении определенных норм и ролей, задаваемых обществом или отдельными социальными институтами. Особенно ярко содержание социализации проявляется в особенностях национальной психологии – эмоциональных оценках, этнических стереотипах.

Совершенно очевидно, что отклоняющееся поведение человека зависит от характера ранней социализации (или положительного, или отрицательного), определяющей направленность формирующейся личности. Важное значение для социализации личности представляют такие институты социализации, как трудовой коллектив и социальные общности, которые выполняют различные функции, и важнейшая из них – передача социального опыта.

Одним из негативных аспектов неудачной социализации является прокрастинация.

Н.Н. Карловская и Р.А. Баранова интерпретируют прокрастинацию как комплексный, неоднородный в психологическом плане феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты. На их взгляд прокрастинация тесно связана с мотивационной сферой личности.

Изучение феномена прокрастинации, привело Милграма в соавторстве с Джека Баторина и Д. Моурером к выделению первой классификации видов прокрастинации:

1. Бытовая, она же ежедневная прокрастинация. Откладываются повседневные, рутинные дела, которые выполняются каждый день. Сюда относится: перфекционизм,

уборка, стирка, мытье посуды, садовые работы, подох за продуктами и другая подобная работа.

2. Прокрастинизм принятых мнений. Прокрастинаторы откладывают принятие решений, в том числе самых незначительных и маловажных.

3. Невротическая прокрастинация, откладывание важных решений, влияющих на дальнейшую жизнь. Например, выбор профессии, создание семьи и так далее.

4. Обссесивная прокрастинация, объединяет в себе бытовую (ежедневную) и поведенческую прокрастинацию, а также прокрастинацию в принятии решений. Все эти виды прокрастинации проявляются одновременно в одном человеке.

5. Академическая прокрастинация. Свойственна преимущественно студентам и школьникам. Характеризуется откладыванием «на потом» выполнения заданий, проектов, подготовки к экзаменам, зачетам.

Заключение. Таким образом, социализация является важнейшим этапом в жизни каждого индивида. Несомненно, важно, чтобы процесс социализации личности прошел успешно. На данный процесс особое влияние имеет ближайшее окружение личности. Для детей и подростков это школа, друзья. Для взрослого человека это коллектив. Семья же, является важнейшим институтом, который имеет особое значение для каждой здоровой личности и вносит наибольший вклад в социализацию личности. Успешно прошедшая социализация, значительно улучшает качество жизни, однако есть и негативные последствия, одним из них является прокрастинация.

Список использованной литературы:

1. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

2. Петровский, А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология / А.В. Петровский., М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.

3. Варваричева, Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я.И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.

4. Ильин, Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224 с.

Поплавский Н.Н.
БГПУ имени Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск
Старший преподаватель
nik.poplavskiy.55@mail.ru
Нифонтова Т.А.
БГПУ имени Максима Танка, Республика Беларусь, г. Минск
Старший преподаватель
esavich@list.ru

УДК 159.9

СИТУАЦИЯ ВТОРИЧНОЙ ОПТАЦИИ КАК ТРИГГЕР НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО

Приведены результаты исследования абитуриентов Института Психологии. Установлена дисгармоничность модели выбора специальности, преобладание компонента «хочу», тогда как компонент «могу» характеризуется слабым различием между желаниями и возможностью оптанта.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; ревизия профессионального выбора; неопределенность, мотивация; выбор профессии; вторичная оптация; полипрофессиональная ориентация; профессия психолога; склонности и способности.

SITUATION OF SECONDARY OPTIONS AS A TRIGGER OF THE UNCERTAINTY OF THE PROFESSIONAL FUTURE

The results of the research of applicants of the Institute of Psychology are presented. The disharmony of the model of choosing a specialty, the prevalence of the "want" component, was established, while the "can" component was characterized by a weak difference between the desires and the possibility of an optant.

Keywords: professional self-determination; revision of professional choice; uncertainty, motivation; choice of profession; secondary option; polyprofessional orientation; the profession of a psychologist; inclinations and abilities.

Введение. Профессиональное самоопределение предполагает выработку собственной позиции в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. Вторичная оптация является сложным, многокомпонентным процессом взаимодействия между индивидуальными характеристиками человека, социально – экономической реальностью, желаемым и навязываемым получаемой профессией образом жизни. Вторичная оптация рассматривается в профориентационной психологии с одной стороны, как стадия реалистического выбора, а с другой стороны, как ситуация, вызванная кризистностью профессиональной реализованности.

В основе успешной вторичной оптации (повторного выбора профессии) в дальнейшем профессиональном успехе, в удовлетворенности, будущей работой, лежит оптимальное соотношение трех важных компонентов: устойчивое желанием человека заниматься выбранным делом («хочу»), его способность качественно освоить и выполнять данную деятельность («могу), и актуальность профессии на рынке труда («надо»). В ситуации личностной неопределенности вызванной дисгармонией на рынке труда (переизбытком ряда профессий и нехваткой качественных специалистов во многих сферах деятельности) важно делать упор на качественную подготовку специалистов и развитие их профессионально – личностных компетенций, основой которого является поведенческая гибкость оптанта, адаптивность к трансформационным процессам рынка труда, профессий и общества в целом. Конгруэнтность перечисленных компонентов позволит создать максимальную эффективность освоения профессии личностью, предотвратит возможные сложности при дальнейшей работе по специальности, принять условия и образ жизни психолога. Однако, большинство исследований в русле данной парадигмы, посвящены первичному этапу профессионального самоопределения – выбору профессии старшеклассниками. Эта категория оптантов имеет минимальный опыт профессионального обучения, практическое отсутствие опыта профессиональной деятельности, слабо владеет технологией принятия решений и процедуры осуществления профессионального выбора. В психолого-педагогических исследованиях явно недостаточно работ, в которых изучались бы особенности мотивации вторичной оптации.

Выбор заочной формы обучения предполагает, что у абитуриента имеется определенный опыт первичной оптации, то есть выбора какой – либо формы получения образования, а также опыт профессиональной деятельности. Возникает вопрос о качестве мотивации обучения в выбранном высшем учебном заведении и влияние смены профессиональной деятельности у данной категории абитуриентов, на процесс формирования профессиональной направленности на этапе обучения в ВУЗе. Качество мотивации выбора, по-нашему мнения является решающим фактором принятия профессии. Дискуссионной будет является тема изменения качества первоначальной мотивации абитуриента под влиянием учебного процесса.

Для значительного количества абитуриентов – заочников имеющих многолетний опыт работы в других сферах профессиональной деятельности отношение к учебному процессу является крайне избирательным: наблюдается тенденция коллекционирования,

прохождения возможного рода тренингов, обучающих программ, подтверждающих сомнительное качество профессионализма. к Такому поведению абитуриентов подталкивает желание подстраховаться в возможной ситуации неопределенности на рынке труда.

Цель исследования – выявить особенности мотивации выбора профессии и обусловленность процесса формирования профессиональной направленности мотивационными предпочтениями при выборе профессии в условиях вторичной оптации. В процессе реализации цели был проведен теоретический анализ процесса профессионального самоопределения личности на современном этапе, выявлены подходы к проблеме и структура мотивации профессионального самоопределения, определена специфика проявления мотивации выбора профессии психолога(фактор вторичной оптации), предложены рекомендации для построения профориентационной работы с целевой аудиторией – будущими психологами.

В исследовании был использован модифицированный вариант теста мотивационной индукции (MIM) Ж. Ньютена. Респондентам предлагалось закончить следующие предложения: «Я выбираю специальность психология потому что…», «Для того, чтобы освоить профессию психолога у меня есть …», «Моя будущая учеба позволит мне…». Методологически данные вопросы соответствуют выбранной нами парадигме «хочу» – «могу» – «надо» и позволяют выявить систему факторов, способствующих успешности выбора профессии. При анализе и интерпретации данных была использована информация, полученная в ходе уточняющих бесед, которые позволяли наиболее полно раскрыть мотивацию профессионального выбора участников исследования.

В исследовании приняли участие 294 абитуриентов, поступающих в Институт Психологии БГПУ на заочное отделение в 2018, 2019, 2020 году. Среди участников исследования, 76% представители женского пола, в возрасте от 18 до 37 лет. Мужчины составляют 24% от выборки. 80% абитуриентов имеют, средне-специальное и профессионально- техническое образование, с опытом работы от 1 года до 15 лет.

Методика незаконченные предложения показала, что при ответе на вопрос «Я выбираю специальность психология, потому что …», 45% абитуриентов ответило, что им интересна данная область знаний. В ходе уточняющих бесед было установлено, что многие абитуриенты увлекаются популярной психологией и информацией психологического характера, посещают психологические курсы, образовательные программы, тренинги и вебинары. Тенденцией последнего времени является он – лайн обучение психологии, участие в вебинарах и психологических марафонах. Активное продвижение и реклама психологических услуг в социальных сетях создает образ востребованности и социальной значимости получаемой профессии.. Можно предположить, что мотивационную основу профессионального выбора составляют комбинация естественного интереса человека к разрешению проблем своего внутреннего мира и мира других людей, так разрекламированная видимая легкость, доступность и материальный доход от выбранной профессии психолога.

Таким образом, испытуемым работа психолога представляется как работа психолога-практика, психоаналитика, психотерапевта, помогающего эффективно разрешать сложные жизненные ситуации, как других людей, так и собственные. У многих абитуриентов складывается достаточно нереалистичный образ профессии психолога. В связи с неопределенностью ситуации на рынке труда абитуриенты рассчитывают на занять определенную нишу на рынке востребованности и получить высокий социальный статус в обществе. А реалии учебного процесса и познание специфики будущей работы способны развенчать данный миф и повысить личностную тревожность и неопределенность будущего.

Выявлено, что 39% опрошенных выбирают психологические специальности, потому что хотят помогать людям. 25% хотят научиться разбираться в людях, и поэтому выбирают психологическое образование. Мы полагаем, что интерес к профессии психолога и желание ее получить, мотивация на овладение профессией, является необхо-

димым, но недостаточным фактором для становления будущего профессионала – психолога, поскольку необходимы и сформированные знания, умения и навыки.

Условием успешного овладения профессий является развитое умение оптанта обнаруживать у себя ресурсы в виде склонностей и способностей для ее освоения. С целью выявления имеющихся у них склонностей и способностей к овладению профессией психолога, абитуриенты должны были ответить на следующий вопрос «Для освоения профессии психолога у меня есть...». Побуждающий к самоанализу, ответ на данный вопрос, вызывал наибольшие затруднения и достаточно сильную эмоциональную реакцию у участников исследования. 10 % респондентов не смогли ответить на данный вопрос, к тому же встречались формальные и некорректные ответы, не учтенные в дальнейшей статистической обработке. Некоторые абитуриенты отказывались от дальнейшего участия в исследовании. При ответе на данный вопрос 62% опрошенных полагают, что для успешного освоения профессии психолога у них есть «желание» и «стремление». Только 15% указывают на наличие способностей к данной профессии, которые расшифровываются, как «умение находить общий язык с людьми» (8%), «терпение» (5%), «умение слушать» (4%). В ходе уточняющих бесед на предмет обнаружения способностей к профессии психолога, абитуриентами приводились примеры из области житейской психологии, когда им удавалось оказать психологическую помощь окружающим, близким им людям. Так, наиболее типичным ответом был следующий: «Когда мои друзья начинают ссорится, то помогаю им своим советом…». Ответы, абитуриентов, указывающие на наличие склонностей и способностей, необходимых для успешного освоения психологических специальностей были представлены в незначительном количестве.

Аспекты, связанные с осознанием необходимости получения профессии психолога с учетом ее социальной престижности, экономического статуса и ситуации на рынке труда, нахождением личностного смысла выполняемой профессиональной деятельности психолога, был задан вопрос: «Учеба на психолога позволит мне…». Среди опрошенных абитуриентов 41%, полагают, что «учеба позволит помочь себе и окружающим». Такой ответ положительно связан с возрастом ($r=0,418$ при $p>0,005$), чем старше абитуриент, тем больше он склонен считать, что обучение психологии будет способствовать разрешению собственных психологических проблем. По сути, учеба по освоению профессии психолога, воспринимается как попытка преодоления кризиса личностной неопределённости, кризиса, связанного с ревизией профессионального выбора. Уточняющие вопросы выявили, что ряд абитуриентов хотели бы получить терапевтическую помощь, пройти тренинги социальных навыков и личностного роста и т.д. Несомненно, психологическая грамотность и осведомленность, способны помочь в разрешении ряда жизненных трудностей, однако, не может служить заменой квалифицированной и профессиональной психологической помощи.

При ответе на вопрос «Учеба на психолога позволит мне…» 42% респондентов, полагают, «позволит самоопределиться и самосовершенствоваться», несмотря на имеющуюся уже специальность и профессию. Среди респондентов, имеющих уже имеющих средне – специальное образование, 22% считают, что получение высшего психологического образования «позволит им наиболее полно развить себя как личность». На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что не всегда получение средне – специального образования полностью удовлетворяет потребность в профессиональной самореализации человека. С другой стороны, современные реалии требуют поли и транс профессионализма, что позволит иметь возможность продолжать трудовую деятельность в смежных и других видах деятельности, быть конкурентным и профессионально мобильным в постиндустриальном, информационном обществе.

Нельзя не отметить и настроенность абитуриентов имеющих среднее специальное образование и профессионально востребованное в других сферах профессиональной деятельности стремление работать по выбранной новой специальности психолога.

Обучение по мнению 20% опрошенных, позволит в дальнейшем работать в «любимой сфере». Абитуриенты готовы, в случае удачного поступления и обучения, без сожаления сменить профиль деятельности, и серьезно настроены на профессиональную деятельность в качестве психолога.

Проведенной исследование позволяет обнаружить дисгармоничность в построении повторного профессионального выбора абитуриентами. У большинства участников исследования преобладает компонент «Хочу» (хочу получить профессию психолога); компонент «Могу» (могу получить профессию психолога) характеризуется слабым различием желаний и возможностей оптанта, недостаточное осознание требований, предъявляемых к личности профессией психолога, абитуриенты испытывают затруднения в обнаружении собственных склонностей и способностей к выбранной профессии психолога; выраженность компонента «Надо» (ситуация на рынке труда и профессий) преимущественно рассматривается абитуриентами в качестве источника самопомощи, терапии и личностного роста, не являлется показателем экономического анализа ситуации на рынке востребованных профессий. Установлена высокая эмоциональную настроенность на работу по специальности, при слабом учете и статусно-ролевых аспектов и материально-экономических аспектов в выполняемой работе психолога. Возможно, это можно объяснить наличием альтруистических мотивов или проявление некоторой инфантильности взрослого человека в ситуации неопределённости, совершающего ответственный выбор в ситуации вторичной оптации.

Список использованной литературы:

1. Полещук, Ю.А. Технологии психологического сопровождения профессионального самоопределения на этапе обучения профессии / Ю.А. Полещук, Н.Н. Поплавский // Философско-психолого-педагогические аспекты формирования и развития личности современного человека: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. – Подольск, 2017. – С. 223–227.

Поташёва Ю.Л.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
djl-pr@mail.ru
Ганкович А.А.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru
Милашевич Е.П.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru

УДК 159.9:37.06

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В статье представлены психологические подходы к организации воспитательной работы на факультете социальной педагогики и психологии УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Дается анализ процесса адаптации первокурсников к вузу с учетом условий неопределенности.

Ключевые слова: воспитательный процесс в вузе, первокурсники, адаптация студентов.

PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN CONDITIONS OF UNCERTAINTY

The article presents psychological approaches to the organization of educational work at the Faculty of Social Pedagogy and Psychology Vitebsk State University named after P.M. Masherov. The analysis of the process of adaptation of freshmen to the university is given, taking into account the conditions of uncertainty.

Keywords: educational process at the university, freshmen, student adaptation.

Введение. Во всевозрастающей динамичности влияния пандемии в современном мире важным аспектом является изменение подходов к организации воспитательной работы в системе высшего образования через качественно новые виды деятельности. Жизнедеятельность личности протекает в условиях неопределенности. Условия неопределенности возникают в ситуациях, когда человек не может прогнозировать результаты принятых решений и адекватно оценивать свои затраты и результаты. Неопределенность обуславливается непониманием целей, интересов и поведения. Данные условия создают у личности напряжение, что может выражаться в тревожности и перерастать в депрессивные состояния.

Современные студенты, обладающие меньшей лабильностью и стрессоустойчивостью, находятся в ситуации постоянного выбора и отсутствия возможности прогнозировать итоги своей деятельности. Обладая свободным доступом к информации, они не всегда способны ее критически дифференцировать, перерабатывать и использовать в повседневной жизни для принятия решений. Как известно, основой приятия решений выступает креативность, новизна и критичность.

Материал и методы. В работе приведены данные результатов первичного скрининга на выявление эмоциональной неустойчивости и склонности к депрессивному состоянию, проведенного социально-педагогической и психологической службой ВГУ имени П.М. Машерова по состоянию на сентябрь 2021. В исследовании приняло участие 624 студента первого курса.

Результаты и их обсуждение. Оценка психоэмоционального состояния первокурсников важный этап в организации работы социально-педагогической и психологической службы. В ходе этой работы закладывается видение и понимание траекторий индивидуального сопровождения студентов, могут планироваться групповые формы работы, фокусируется внимание кураторов на студентах, имеющих трудности.

По результатам скрининга у 23% опрошенных первокурсников бывает длительный период плохого или сниженного настроения, для 77% данное состояние не характерно. Повышенную утомляемость у себя отмечают 43% студентов-первокурсников.

Ответы на вопрос «Свойственна ли Вам снижение (утрата) интересов и удовольствия от деятельности, которая обычно ранее доставляла удовольствие?» представлены на рисунке 1.

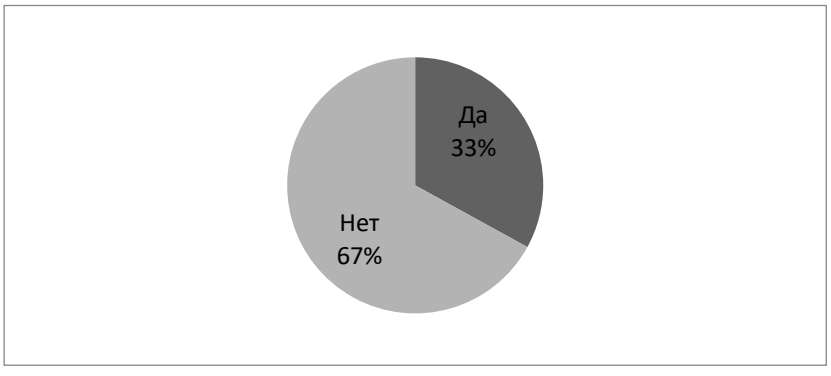


Рисунок 1 – **Оценка студентами интересов и удовольствия от деятельности**

Как видно из рисунка 1, у 33% студентов отмечается снижение интересов и удовольствия от деятельности, которая ранее доставляла удовольствие.

Наличие чувства неуверенности в себе, снижение самооценки отмечается у 38% первокурсников, у 62% данного чувства нет. У 15% есть чувство виды. Мрачным и пессимистическим свое будущее видят только 4% первокурсников.

Таким образом, в целом, можно говорить о некотором снижении настроения и наличии усталости у первокурсников, что может быть связано с адаптационным периодом в университете. Анализ психоэмоционального состояния первокурсников показывает важность и необходимость проведения с ними мероприятий воспитательной направленности для стабилизации эмоционального состояния.

Особенностями воспитательной работы в неблагоприятной эпидемиологической обстановке, вызванной коронавирусом COVID-19, является усиление профессионального потенциала молодежи и ее вовлечение в общественно полезную деятельность, поддержка молодежного творчества. Реализация данного направления возможна только при построении четкой субъективной позиции, нахождения студентом своего места в образовательном пространстве вуза. Студент сам обустраивает для себя пространство, мы лишь предлагаем ему поле возможного освоения. Вероятность реализации субъекта в образовательном пространстве вуза тем выше, чем разнообразнее структура последнего.

Именно в воспитательном пространстве факультета происходит поиск студентом субъективных смыслов через развитие добровольчества, формирование общечеловеческих ценностей, ценности семьи, дружбы, нравственного воспитания, формирование культуры быта и досуга, приобщение к профессиональным ценностям.

На факультете социальной педагогики и психологии с целью адаптации первокурсников и раскрытия их личностного потенциала проводится ряд мероприятий. Прежде всего, это включение в волонтерское движение факультета. Студенты вступают в волонтерский клуб «СВЕТ» (Сердца Волонтеров Едины Теплом). Вниманием волонтеров пользуются социально-уязвимые слои населения: пенсионеры, одиноко проживающие, инвалиды, дети, оставшиеся без попечения родителей. Для пенсионеров организован индивидуальный патронаж. Не забыты друзья наши меньшие, осуществляется курирование приютов для животных г. Витебска.

Традиционным стало проведение мероприятий, приуроченных к дню психического здоровья в клубном доме «Крылья надежды». Данная работа находит продолжение и в учебной, и в научно-исследовательской деятельности студентов.

Особенно важным является участие в неделе первокурсника и подготовке визитки первокурсника, в ходе которого студенты могут реализовать свой творческий потенциал, почувствовать свою значимость и причастность к большой семье факультета. В ходе мероприятий первокурсники изучают структуру ВГУ имени П.М. Машерова, знакомятся с особенностями работы различных подразделений.

Кружковая работа, организуемая на факультете и в университете, предоставляет возможность студентам раскрыть и реализовать свой личностный потенциал. Студенты могут «найти себя» в музыке, в различных хореографических направлениях, подиумном искусстве, медиапространстве и т.д. Студенты факультета социальной педагогики и психологии активно участвуют в различных конкурсах, фестивалях и проектах, проводимых в университете, городе, республике и мероприятиях с международным участием.

Общекультурное развитие в качестве основных задач ставит получение молодежью навыков ориентации в пространстве культуры и формирования мировоззренческих концепций. Студенты с кураторами регулярно посещают художественные выставки и перфомансы различной направленности и тематики, а также театральные постановки академического драматического театра и кукольного театра.

Заключение. Таким образом, психологические подходы к организации воспитательного процесса в условиях неопределенности на факультете социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова способствуют проявлению позитивных психоэмоциональных особенностей студентов. Создавая благоприятную позитивную психологическую среду на факультете, осуществляется поддержка и подкрепление студенческой творческой инициативы, предоставляется свобода в выборе внеучебной, научной и творческой деятельности, а также проводится целенаправленная работа по развитию интеллектуально-творческого потенциала студентов.

Семёнова Н.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
nataevjen@gmail.com

УДК 159.923.2+316.621

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена проблеме формирования ценностных ориентаций молодежи. Рассмотрена и проанализирована взаимосвязь социальной активности личности и ценностных ориентаций. Определено влияние сформированных ценностных ориентаций на развитие социальной активности личности.

Ключевые слова: социальная активность, ценности, ценностные ориентации, факторы развития социальной активности.

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF THE INDIVIDUAL

The article is devoted to the problem the problem of formation of value orientations of youth. The interrelation of social activity of the individual and value orientations is considered and analyzed. The influence of the formed value orientations on the development of social activity of the individual is determined.

Keywords: social activity, values, value orientations, factors of social activity development.

Введение. В настоящее время, когда современное общество ощущает период экономических и социокультурных видоизменений, на главный план выдвигаются проблемы, связанные с готовностью к самостоятельному жизненному выбору личности. Задача развития социальной активности как значительного интегрированного качества личности человека ставится и обсуждается, как ведущая, разными государственными институтами и институтами общества.

Исследование социальной активности, ценностных ориентаций, жизненных приоритетов современного подрастающего поколения весьма актуально, поскольку дает возможность выяснить степень ее адаптации к новым социальным условиям и инновационный потенциал. От того, какой ценностный фундамент будет сформирован у личности, во многом, зависит будущее состояние общества.

Материал и методы. Теоретический анализ литературных источников, тестирование, статистический, качественный и количественный анализ результатов исследования, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) Д.А. Леонтьева, анкета «Социальная активность молодёжи».

Результаты и их обсуждение. Ценности способствуют оценке личностью своей социальной зрелости и являются эталоном для целенаправленного сравнения приемлемых в конкретном обществе образцов поведения. Так, на протяжении всей жизни чело-

века ценности выступают в качестве критериев для оценки, как личности человека, так и его поступков.

Одним из главных исследователей категории «ценность» является Милтон Рокич, раскрывший это понятие как «устойчивое убеждение в том, что определённый способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [1].

Изучение тезиса «ценность» показывает, что многие исследователи выявляют его содержание в различных характеристиках, которые присуще формам общественного сознания: целесообразность, пригодность, важность, нормативность. М. Рокич находит ценность как «стойкое предпочтение личностью или обществом определенного образа поведения или конечного состояния, в противоположность другому типу поведения или состоянию» [2].

Понятие «ценности» и «ценностные ориентации» часто рассматриваются как синонимы, но не всегда совпадают. По мнению Д.А. Леонтьева, ценностные ориентации и ценности не соединенны «надлежащими и неоднозначными отношениями». Он уделяет внимание трём формам существования ценностей, таким как – социальные идеалы, предметно воплощённые ценности и личностные ценности.

В современных условиях общество испытывает острую необходимость в выпускниках вузов, способных выдержать конкуренцию, отличающихся конструктивным мышлением и умением самостоятельно принимать решения, проявлять инициативу, преодолевать трудности профессионального, социального и личного характера, другими словами, готовых к активному участию в жизни общества. Подготовка человека к жизни в социуме, безусловно, включает в себя формирование и развитие такого качества личности, как социальная активность [3].

Рассматривая социальную активность студентов, под данным понятием будем понимать интегрированное качество личности, развивающееся посредством социального и организованного педагогического воздействия, а также волевых усилий и стремлений самой личности, проявляющееся в самостоятельной, осознанной, целенаправленной деятельности на благо общества, результатом которой является творческое преобразование окружающей действительности.

В проведения эмпирического исследования участвовало 97 студентов ВГУ имени П.М. Машерова. С целью сравнения и анализа влияние ценностных ориентаций на социальную активность были использованы следующие методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича, тест смысложизненные ориентации (методика СЖО) Д.А. Леонтьева, анкета «Социальная активность молодёжи».

Анализ данных анкетного опроса показал, что лишь 13,4% от общего числа респондентов считают проблему социальной активности молодёжи актуальной для себя; 13,4 % не считают ее таковой; 73,2 % не задумывались над этим вопросом. Следует отметить, что нет у студентов и четкого понимания социальной активности. Так, результаты опроса свидетельствуют, что для респондентов социальная активность – это возможность самореализоваться и стремление помочь окружающим (23,7% соответственно); способ достижения цели (22,7%); участие в различных мероприятиях(18, 6%); участие в жизни школы (8,3%); участие в жизни общества (3,1%).

По результатам анкетирования выявлено, что проявлять социальную активность респондентов побуждает желание самосовершенствования (30%), получение удовольствия от выполняемой работы (19,6%); желание повысить свой общекультурный уровень (16,5%). Таким образом, очевидно, что причины, побуждающие обучающихся быть социально активными, носят, в первую очередь, индивидуализированный характер.

Второй этап нашего исследования был посвящен изучению смысложизненных ориентаций подростков. Ценности личности, ее ценностные ориентации, цели жизни могут выступать в качестве регулятора поведения, а соответственно влиять на проявление социальной активности. Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью теста "Смысложизненные ориентации" (методика СЖО) Общий показатель осмысленности жизни составил: 57,9% средний, 31,6% низкий и 10,5% высокий. Большинство 63,2% имеют средний балл по целям в жизни. 7,9% имеют высокие баллы по этой шкале, что характеризует не только целеустремленного человека, но и прожектёра, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Так же 29% имеют низкие баллые по данной шкале означает, что человек живёт сегодняшним или вчерашним днем, а соответственно уровень социальной активности такого человека будет низким.

Высокие баллы по шкале процесс жизни характеризуют гедониста, живущего сегодняшним днем – 13,2%. Низкие баллы по этой шкале характеризуют признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее – 23,7%. А вот 63, 2% студентов имеют средний балл по данной шкале. Шкала результативности жизни составила 60,5%; 23,7% – низкий балл по данной шкале, что является неудовлетворенностью прожитой частью жизни. Высокие баллы по данной шкале наблюдаются у 15,8% студентов.

Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни) составляет средний балл у 63,2% респондентов. Всего 13,2% имеют высокий балл по данной шкале, что соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. И у 23,7% низкий балл, человек, который неверит в свои силы контролировать события собственной жизни.

Фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее, такое убеждение имеют 21,1% респондентов. 68,4% имеют средний балл по этой шкале. И 10,5% имеют высокие баллы – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

В заключении, была проведена методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Испытуемым были представлены 2 группы ценностей: терминальные и инструментальные (терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации). Ведущими ценностями являются: здоровье (физическое и психическое); наличие хороших и верных друзей; интересная работа; активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни); любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком). Среди группы инструментальных ценностей, в категории: этические ценности, ценности общения, ценности дела, индивидуалистические, конформистские и альруистические ценности, а также ценности самоутверждения и ценности принятия других, места распределились следующим образом

Ведущими ценностями являются: твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями); независимость (способность действовать самостоятельно, решительно); жизнерадостность (чувство юмора); рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения); высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания).

Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что студенты, принимавшие участие в исследовании в целом проявляют актив-

ность ниже среднего, что обуславливает необходиомость разработки и внедрния программ по развитию социальной активности

Заключение. Рассматривая социальную активность студентов, под данным понятием понимается интегрированное качество личности, развивающееся посредством социального и организованного педагогического воздействия, а также волевых усилий и стремлений самой личности, проявляющееся в самостоятельной, осознанной, целенаправленной деятельности на благо общества, результатом которой является творческое преобразование окружающей действительности.

Ценностные ориентации динамичны – они меняются в зависимости от возраста и окружения (семейного, личного, социального). В молодости происходит закладка ценностных ориентаций, которые впоследствии становятся ценностными ориентациями общества. Ценностные ориентации в значительной степени обуславливают формирование социальной активности молодого поколения.

Список использованной литературы:

1. Ануфриев, Е.А. Социальная активность личности / Е.А. Ануфриев. – М., 2005. – 238 с.

2. Карпушев К.В. Формирование социальной активности личности в условиях учреждения образования / К.В. Карпушев // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: сб. науч. ст. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – С. 75–78.

3. Плавник, Н.К. Становление системы ценностных ориентаций личности в раннем юношеском возрасте : автореф… дис. канд. психол. наук / Н.К. Плавник. – Минск, 2004. – 20 с.

Сузень А.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
syzen92@mail.ru
Турковская Е.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук

УДК 159.942.6:[37.018.522+37.018.523]-057.87

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ШКОЛ

Проблема агрессивного поведения в подростковом возрасте – центральная социально-психологическая проблема, затрагивающая общество в целом, педагогов, родителей, привлекающая внимание исследователей. Наше исследование посвящено вопросу агрессивного поведения подростков.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, физическая и вербальная агрессия.

MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF RURAL AND URBAN SCHOOLCHILDRENS

The problem of aggressive behavior in adolescence is a central socio-psychological problem that affects society as a whole, teachers, and parents, and attracts the attention of researchers. Our research is devoted to the issue of aggressive behavior of adolescents.

Keywords: Aggression, aggressive behavior.

Введение. За последнее десятилетие во всем мире отмечается рост насильственных действий, сопряженных с особой жестокостью, вандализмом, глумлением над людьми. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних с девиант-

ным поведением, проявляющихся в асоциальных действиях. Усилилось демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым. В крайних формах стали проявляться жестокость и агрессивность. Мы являемся свидетелями изменения всей социальной структуры общества, интенсивных процессов расслоения населения по имущественному признаку, по отношению к различным формам собственности. На почве социальных противоречий возникают межгрупповые и межличностные конфликты.

Многоплановое исследование проблемы агрессивности в отечественной психологии нашли отражение в работах многих авторов: Г.А. Андреева, Г. Румянцева и др.

Во-первых, под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению. Так, Л. Бендер говорит об агрессии как тенденции приближения к объекту или удаления от него, а Ф. Алан описывает ее как внутреннюю силу, дающую человеку возможность противостоять внешним силам.

Во-вторых, под агрессией понимаются акты враждебности, атаки, разрушения, т.е. действия, которые вредят другому лицу или объекту. Например, Х.Дельгадо утверждает, что «человеческая агрессия есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу».

А. Басс определяет агрессию как «реакцию», в результате которой другой организм получает болевые стимулы, а Уилсон как «физическое действие или угрозу такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи».

В структуре агрессивного поведения выделяют несколько взаимосвязанных уровней:

– поведенческий (агрессивные жесты, высказывания, мимика, действия);

– аффективный (негативные эмоциональные состояния и чувства, например, гнев, злость, ярость);

– когнитивный (неадекватные представления, предубеждения, расовые и национальные установки, негативные ожидания);

– мотивационный (сознательные цели или бессознательные агрессивные стремления). А. Басс и А. Дарки выделяют следующие 5 видов агрессии:

1. Физическая агрессия – использование физической силы против другого лица (нападение).

2. Раздражение – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости.

3. Вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму (крик, визг, ссора), так и через содержание словесных ответов (угрозы, проклятия, ругань).

4. Косвенная агрессия – действия, как окольными путями направленные на другое лицо (сплетни, злобные шутки), так и ни на кого не направленные взрывы ярости (крик, топанье ногами, битье кулаками по столу, хлопанье дверьми).

5. Негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета или руководства. Может нарастать от пассивного сопротивления до активного.

Задача исследования – сравнение агрессивного поведения подростков, проживающих в городской и сельской местности.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 19 учеников в возрасте 13–15 лет УО «Кащинская СШ» Чашникского района и 24 ученика в возрасте 13–14 лет ГУО «Средняя школа № 2 г. Новолукомль». Для сравнения уровня агрессивности применялись следующие психодиагностические методики:

1. Тест агрессивности (опросник Л. Г. Почебут).

2. Опросник А. Басса – А. Дарки для диагностики состояния агрессии.

Результаты и обсуждение. Тест агрессивности Л.Г. Почебут выявил в Кащинской школе высокую степень вербальной агрессии у 1 ученика, физической агрессии – 6, предметной агрессии – 1, эмоциональной агрессии – 3, самоагрессии – 8.

В СШ №2 г. Новолукомль у 3 учеников высокая степень вербальной агрессии, физической агрессии – 9, предметной агрессии – 2, эмоциональной агрессии – 3, самоагрессии – 6.

Сравнивая результаты ответов учеников «Кащинской СШ» и «СШ № 2 г. Новолукомль, можно отметить, что высокая степень вербальной агрессии 6% и 12,5% соответственно, физической агрессии – 31% и 38%, предметной агрессии – 6% и 8%, эмоциональной агрессии – 17% и 12%, самоагрессии – 42% и 25%. Следовательно, уровень агрессии у учащихся в городской школе превышает по шкалам вербальная агрессия, физическая агрессия, предметная агрессия и уступает по шкалам эмоциональная агрессии и самоагрессия.

Методика А. Басса – А. Дарки выявил, что уровень физической агрессии в «Кащинской СШ ниже, чем в «СШ №2» г. Новолукомль (34% и 41% соответственно). Косвенная агрессия – 12% и 15%, раздражение – 40% и 56%, негативизм – 38% и 20%, обида – 20% и 15%, подозрительность – 59% и 72%, вербальная агрессия – 12% и 18%, чувство вины – 65% и 48%. Следовательно, «СШ №2» г. Новолукомь превышает по шкалам: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, подозрительность, вербальная агрессия и уступает по шкалам: негативизм, обида и чувство вины.

Заключение. В ходе проведенного исследования было выявлено, что уровень агрессии в городе по многим шкалам превышает уровень агрессии в деревне. Нельзя сказать, что в сельской местности агрессия среди подростков полностью отсутствует. Уровень эмоциональной агрессии и самоагрессии в сельской местности выше, чем в городской местности. Следовательно, агрессия среди подростков присутствует как в городской, так и в сельской местности.

Список использованной литературы:

1. Румянцева, Т.Г. Факторы, способствующие агрессии/ Т.Г. Румянцева // Психология человеческой агрессивности. – 2003. – С. 84–89.

2. Реан, А.А. Психология подростка/ А.А. Реан. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2008. – 512

Сузень В.Б.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
svb69.69@mail.ru
Турковский В.И.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук

УДК 37.047:[37.018.522+37.018.523]-057.87

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ И ГОРОДСКИХ ШКОЛ

Статья посвящена формированию профессионального самоопределения у учащихся старших классов сельских и городских школ. В ходе проведенного исследования было выявлено, что недостаточно изучена степень готовности учащихся к профессиональному самоопределению, не проанализированы пути и средства его формирования на основе дифференцированного подхода gc различными уровнями профессиональной готовности, не выявлены эффектив-

ные методы и способы педагогического управления процессом профессионального самоопределения школьников, учитывающие фактор влияния среды проживания (город или село).

Ключевые слова: профессиональные намерения, формирование, самоопределение, профессиональная направленность.

PROFESSIONAL INTENTIONS OF RURAL AND CITY SCHOOL STUDENTS

At the present time, when the profiling of education has become a relevant and demanded necessity, the fundamental tasks of professional self-determination face the schoolchildren. The analysis of theoretical sources has shown that the readiness of students for professional self-determination hasn't been sufficiently studied, the ways and means of its formation on the basis of a differentiated approach to students with different levels of this readiness haven't been analyzed, the most effective methods and methods of pedagogical management of the process of professional self-determination of schoolchildren, taking into account the factor of influence of the living environment (city or village). When considering this issue, students of rural general education schools deserve special attention, since, most often, they are in poorer conditions of professional choice due to the poverty of additional education, lack of industrial production in rural areas, and insufficient resources of rural schools to create the necessary conditions for vocational guidance.

Keywords: professional intentions, forming, selfdetermination, professional orientation

Введение. Проблема профессионального самоопределения долгое время не рассматривалась и не изучалась (как самостоятельное направление): в течение долгого времени решались вопросы профориентации учащихся, то есть проблема выбора профессии и места в трудовой сфере с ориентацией на социальный заказ общества, профессиональную среду.

На сегодняшний день возникла необходимость решать эту проблему с ориентацией на личность ученика, то есть с помощью профессионального самоопределения.

Процесс профессионального самоопределения длится долгое время: старшеклассник ищет ответы на вопросы о выборе будущей профессии. Эти потребности желательно стимулировать, помогая старшекласснику, начиная с дошкольного возраста, хотя есть и взрослые люди, которые редко задумываются или совсем не задумываются над этими вопросами.

Самоопределение в современном изменяющемся мире выступает важнейшим аспектом личностного развития и полноценной жизнедеятельности человека. Учитывая, что наиболее ярко самоопределение личности актуализируется в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте, а школа выступает важнейшим институтом социализации, представляется актуальным исследовать технологию социально-педагогической помощи в самоопределении старшеклассников.

Современное понимание профессионального самоопределения охватывает проблемы взаимосвязи профессионального самоопределения с общим жизненным самоопределением личности и влияния воздействий на личность окружающей социальной среды.

Материал и методы. В статье дан анализ особенностей профессионального самоопределения старшеклассников, проживающих в крупном промышленном городе и селе. Представлены основные факторы (мотивы), влияющие на выбор профессии у старшеклассников. В исследовании принимали участие ученики 9-11х классов ГУО «Средняя школа №2 г.Новолукомля» и УО «Кащинская средняя школа», была использована анкета «Выбор», позволяющая выявить профессиональные планы, мотивы старшеклассников, методика Дж. Голланда – для определения профессионального типа личности. Её суть в том, что успех в профессиональной деятельности зависит от соответствия условий типа личности и типа профессиональной среды. Поведение человека определяется не только его личностными особенностями, но и окружением, в котором он проявляет свою активность. Люди стремятся найти профессиональную среду, свой-

ственную своему типу, которая позволила бы им полнее раскрыть свои способности, выразить ценностные ориентации. Методика профессионального самоопределения Дж. Голланда позволяет соотнести склонности, способности, интеллект с различными профессиями для наилучшего выбора профессии.

Результаты и их обсуждение. Анализ выбора старшеклассников выявил большое разнообразие мотивов, которые влияют на результативность процесса профессионального самоопределения. Наряду с такими мотивами как характер работы для старшеклассников городской школы большое значение имеют психологические мотивы, такие как возможность профессионального роста, карьеры, моральное удовлетворение работой и возможность постоянного повышения квалификации. Для учащихся сельской школы важными являются факторы социально-экономического характера -- достойный уровень оплаты труда и востребованность на рынке труда. Выявлено, что ведущим профессиональным типом личности среди учащихся 9 классов сельской школы является реалистический или «мужской» тип, ориентированный на настоящее с развитыми моторными навыками и пространственным воображением. Среди учащихся 11-х классов обеих школ преобладают социальный и конвенциальный типы, отличающиеся выраженными социальными умениями (умением общаться, стремлением к лидерству, потребностями в многочисленных социальных контактах) и обладающие способностями к структурированной деятельности, работе по инструкциям, определенным алгоритмам, с цифровой информацией. Основная причина ухода учащихся после 9 класса – боязнь сдачи экзаменов. Главный аргумент получения среднего профессионального образования – это возможность приобретения востребованной профессии в достаточно короткий срок. Однако проблема дефицита кадров необходимой квалификации в Беларуси все еще носит острый характер.

Заключение. Выбор человеком своего жизненного пути – задача не только личная, но и общественная. Общество заинтересовано в том, чтобы каждый человек занял в социально-профессиональной структуре определенное место. Чем полнее индивидуальные особенности личности соответствуют требованиям избранной профессии, тем больше вклад в работу и выше удовлетворенность человек.

К современной школе возросли требования общества, которому необходим выпускник, способный модернизировать содержание своей образовательной, трудовой, общественной деятельности посредством критического, творческого ее освоения, что значительно меняет его позицию в образовательном процессе как субъекта. Обществу необходим выпускник социально активный, грамотный, конкурентоспособный, имеющий возможность использовать свой потенциал для получения востребованных обществом профессиональных знаний.

В контексте компетентного подхода цели школьного образования переосмысливаются, соответственно по-новому видятся и планируемые результаты образования. В современной ситуации школе предстоит сформировать у учащихся знания и навыки в областях, обеспечивающих активную социальную адаптацию (экономика, право, основы политической системы, менеджмент, социология и т.п.).

Изменились потребности в выборе профессионального вида деятельности учащимися, связанные с сокращением и изменением структуры государственного заказа на профессии сельскохозяйственного производства, появился профориентационный заказ со стороны акционерных, частных сельскохозяйственных предприятий, индивидуальных фермерских хозяйств, однако большинство сельских школ, осуществляя профориентационную деятельность, придерживаются традиционных форм этой работы. Несмотря на увеличение стоимости (в прямом и переносном смысле) адекватного выбора профессии, сокращаются профориентационные услуги в образовательном учреждении.

Процесс профессионального самоопределения личности сложный, противоречивый и длительный. Сельская школа имеет ряд специфических особенностей, не позволяющих ей в полной мере реализовать совокупность педагогических условий, способствующих профессиональному самоопределению школьников: родительское влияние (к сожалению не всегда позитивное), замкнутый социум, социокультурные условия, возможность получения дополнительного образования, экономические условия и т.д. – ограничивают успешность профессионального самоопределения.

Список использованной литературы:

1. Левченко, Н.В. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников в условиях городской и сельской школы / Н.В. Левченко, Е.В. Яхонтова // ЦИТИСЭ. – 2020. – № 3. – С.75-85. DOI: http://doi.org/10.15350/2409-7616.2020.3.07

2. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога / М.В. Шакурова. – М., 2002.

3. Резапкина, Г.В. Психология и выбор профессии / Г.В.Резапкина. – М., 2005.

Трусова Е.Ю.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
eismajlova@list.ru
Кухаренко Т.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
K_Tania_C@mail.ru

УДК 376.1-056.31:316.772

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ НА ИХ СОЦИАЛИЗАЦИЮ

Статья посвящена проблеме коммуникативных умений и навыков у детей с интеллектуальной недостаточностью в научно-методической литературе, раскрывается понятие «коммуникативные умения и навыки у детей с интеллектуальной недостаточностью». Описаны результаты эксперимента, в котором выявлены уровни коммуникативных умений и навыков у детей начальных классов вспомогательной школы.

Раскрываются особенности формирования коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью в процессе ознакомления с социальной действительностью. Даны методические рекомендации учителям-дефектологам по развитию коммуникативных умений детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, общение, личность, коммуникативные умения, коммуникативные навыки.

THE INFLUENCE OF THE COMMUNICATIVE SKILLS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES ON THEIR SOCIALIZATION

The article is devoted to the problem of communicative skills in children with intellectual insufficiency in scientific and methodological literature, the concept of "communicative skills in children with intellectual insufficiency" is disclosed. The results of the experiment are described, which revealed levels of communicative skills and skills in primary school children of auxiliary school. The peculiarities of formation of communicative skills of children with intellectual insufficiency in the process of familiarization with social reality are revealed. Methodological

recommendations are given to teachers-defectologists on the development of communicative skills of children with intellectual insufficiency.

Keywords: intellectual insufficiency, communication, personality, communicative abilities, communicative skills.

Введение. На протяжении всей жизни человека общение является одним из главных видов деятельности человека, которое направлено на познание и оценку себя через других людей. Оно служит важнейшим фактором формирования личности ребенка, а также выступает основным условием его развития. По мнению специалистов в области дефектологии и психологии: А.А. Бодалева, А.В. Запорожец, Е.Г. Злобина и других, общение является важнейшим фактором и обязательным условием психического развития ребенка.

На современном этапе развития образования особенно остро встает проблема увеличения количества детей с сособеностями психофизического развития, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью, большинство которых являются контингентом вспомогательных школ. Большой вклад в анализ и исследование речи детей с интеллектуальной недостаточностью внесли такие исследователи как М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Р. И Лалаева, А. Бине, Т. Симон и другие [1].

С каждым годом жизнь предъявляет всё более высокие требования не только к взрослым людям, но и к детям: неуклонно растёт объём знаний, которые нужно им передать. Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их сложными задачами, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них речи. Это основное условие успешного обучения. Ведь благодаря речи совершается развитие отвлечённого мышления, с помощью слова мы выражаем свои мысли. Проблема развития речи у детей с интеллектуальной недостаточностью является актуальной, так как развитая устная речь у детей с особенностями психофизического развития является одним из условий эффективности их обучения и залогом их дальнейшей социализации в обществе.

Ранний возраст в жизни ребенка является наиболее ответственным периодом, когда развиваются моторные функции, ориентировочно-познавательная деятельность, речь, а также формируется личность. Создание единой национальной системы раннего выявления отклонений развития у детей, своевременной психолого-педагогической и медико-социальной помощи обусловлено целым рядом факторов [1].

Цель исследования – определение особенностей коммуникативного подхода в развитии речи учащихся начальных классов вспомогательной школы.

Материал и методы. Исследование проводилось в октябре-декабре 2020 года на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска". Общее количество привлечённых к исследованию составило 32 ребёнка с интеллектуальной недостаточностью учащихся начальных классов вспомогательной школы.

Результаты и их обсуждение. Изучение становления речи в онтогенезе является актуальным направлением в науке. Актуальность проблемы на сегодняшний день обусловлена отсутствием единой концепции, касающейся механизмов, лежавших в основе овладения ребёнком речью, и общепризнанного подхода к изучению формирования речи как высшей психической функции человека. Выявление закономерностей овладения ребёнком системой языка, начиная с раннего периода онтогенеза, имеет важное теоретическое значение, поскольку эти знания позволяют понять общие принципы когнитивного развития человека. При исчерпывающем изучении грамматических, лексических, акустических аспектов детской речи вопрос о роли взрослого в становлении речевой функции, в раннем речевом развитии ребёнка является менее изученным.

Экспериментальное исследование проводилось с каждым ребёнком индивидуально. Обследование проходило при создании трёх ситуаций учащимся начальных классов вспомогательной школы, каждая из которых являлась оптимальной для выявления одной из трех форм общения (ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и вне-

ситуативно-личностной), свойственных дошкольникам. Каждая ситуация позволяла установить, сложилась ли у ребенка определенная форма общения и насколько он ею владеет. Таким образом, для каждого ребенка были зафиксированы три результата, соответственно по каждой форме общения. Доминирующей формой общения ребенка была та, которая оценивалась наибольшей суммой баллов. Помощи в процессе обследования ребёнку не предоставлялась.

Во время проведения экспериментального исследования испытуемые не удерживают в памяти задания, до конца не доводили начатую работу, а вторичные отклонения, как нарушения восприятия, внимания, памяти, эмоционально-волевой сферы мешали им выделить характерные признаки предметов и явлений, дети не могли объединять предметы по группам, не всегда были доступны им логические и временные связи между предметами и явлениями. Дети забывали сложные инструкции, последовательность выполняемых действий. Всё это приводит к тому, что дети с интеллектуальной недостаточностью отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением, обобщением. Все эти затруднения определяются недоразвитием познавательной функции речи и компенсируются по мере коррекции речевой недостаточности.

Для изучения уровня связной речи использовалась методика «пересказа текста». Детям предлагалось прослушать небольшие по объему незнакомые рассказ или сказку. Пересказы детей записывались и анализировались по показателям. Каждый показатель оценивается отдельно. Высшая оценка воспроизведения текста – 10 баллов. 2 балла – правильное воспроизведение; 1 балл – незначительные отклонения от текста, отсутствие грамматических ошибок, длительных пауз, небольшое количество подсказок; 0 баллов – неверное воспроизведение, нарушение структуры текста, бедность лексики, многочисленные паузы, необходимость в подсказках. Таким образом, оценка 10 баллов соответствует высокому уровню воспроизведения текста, свыше 5 баллов – среднему уровню, меньше 5 баллов – низкому уровню.

Результаты экспериментального исследования показали, что несовершенство коммуникативных умений и навыков детей с интеллектуальной недостаточностью осложняет процесс свободного общения, затрудняет развитие познавательной деятельности детей, препятствует созданию условий для их успешной социальной адаптации. У испытуемых снижена активность в общении, затруднено участие в беседе. Они редко бывают инициаторами диалогов. Такие дети не умеют в достаточной мере слушать то, о чем их спрашивают. Причиной тому служит не только недостаточная сформированность речи, но и особенности эмоциональной сферы в частности импульсивность, возбудимость, эгоцентризм, что существенно препятствует адаптации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к обучению. Рассказ по картинке, пересказ услышанного простого текста, словесная передача увиденного или пережитого события оказались сложным процессом для детей с интеллектуальной недостаточностью. Среди детей встречались такие, которые совершенно не понимали обращенную речь, и такие, которые ограниченно понимали обращенную речь. Большинство детей понимают речь лишь в пределах обихода.

Проведённый количественный и качественный анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы, что учащиеся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью недоразвитие всех сторон речи: смысловой, грамматической, звуковой, а также бедностью словаря. Таким образом, нарушение речи у детей с интеллектуальной недостаточностью носит системный характер, то есть нарушенными оказываются все компоненты речи, такие как фонематический слух, звукопроизношение, лексико-грамматический строй и связная речь.

Развитие связной речи у данной категории детей, как и развитие других компонентов речи, осуществляется замедленными темпами и отличается характерными качественными особенностями. Недостатки и отставание становления устной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью приводят к трудностям овладения всей школьной программой, затрудняет коммуникацию детей и отрицательно влияет на личностные качества, поэтому необходимо проводить коррекционную работу по формированию связной речи.

Заключение. Можно сделать следующий вывод по результатам нашего исследования. На основе данных, полученных нами в ходе эксперимента, мы сделали ряд выводов о развитии коммуникативной деятельности у учащихся начальных классов с проблемами в интеллектуальном развитии.

По результатам эксперимента определили, что для большинства детей с интеллектуальной недостаточностью в возрасте 7-9 лет наиболее характерной является ситуативно-деловая форма общения, т.е. общение со взрослым проще и естественнее для них происходит на фоне деловых контактов. Внеситуативные формы общения у них развиты крайне слабо: они обычно пренебрегают познавательными контактами и беседами на личностные темы. Лишь у немногих учащихся начальных классов с интеллектуальной недостаточностью к 8 годам начинает преобладать внеситуативно-познавательная форма общения.

Проведенный исследовательский анализ позволил разработать методические рекомендации по развитию речи у детей с интеллектуальной недостаточностью, приемом развития связной речи был выбран пересказ. Подобранные задания позволяют формировать и совершенствовать устную речь детей с интеллектуальной недостаточностью. Это были подготовлены занятия двух типов (по 4 занятия каждого типа):

Занятия первого типа включали в себя чтение и обсуждение книг познавательного характера (о животных, рыбах, птицах, машинах и т.п.). Учитель-дефектолог читал книгу, добиваясь понимания детьми ее содержания, объясняя, что нарисовано на картинках, подробно отвечал на вопросы. Затем детям предоставлялась возможность сообщить о своих знаниях в соответствующей области, причем воспитателем поощрялась любая подобная попытка ребенка. По мере возможности взрослый пытался вовлечь в эту беседу всех детей, принимающих участие в эксперименте. В этой серии занятий перед нами ставилась еще одна важная задача: формировать у детей интерес к книге, как источнику, содержащему множество интересных фактов.

За основу *занятий второго типа* была взята дидактическая игра "Оцени поступок". Детям вместе с взрослым необходимо рассмотреть картинку с проблемной ситуацией, педагог рассказывает детям начало этой истории. Затем вместе с детьми взрослый последовательно рассматривает картинки, изображающие возможное предложение истории (всего 4 варианта), и предлагает детям, глядя на картинку, рассказать, чем закончилась данная ситуация. После обсуждения всех вариантов продолжения истории взрослый вместе с детьми выбирает лучший из них. Подобранные задания позволяют формировать и совершенствовать устную речь детей с интеллектуальной недостаточностью.

Список использованной литературы:

1. Кузнецова, Г.В. Особенности речевого развития умственно отсталых дошкольников / Г.В. Кузнецова // Дефектология. – 1976. – № 3. – С. 78–82.

2. Акулович, А.Н. Своеобразие коммуникативной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью / И.А. Шарапова (отв. ред.) – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 338 с.

Ховайло О.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант
lovekafedra@mail.ru

УДК 159.923.2:331.44:619:614.23

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ВРАЧЕЙ ВЕТЕРИНАРНОЙ МЕДИЦИНЫ

Статья посвящена проблеме изучения профессиональной идентичности врача ветеринарной медицины, осуществляющий практическую деятельность.

Ключевые слова: врач ветеринарной медицины, профессиональная идентичность, идентичность, профессия.

PROFESSIONAL IDENTITY OF VETERINARY MEDICINE DOCTORS

The article is devoted to the problem of studying the professional identity of a veterinary medicine doctor who carries out practical activities.

Keywords: veterinary medicine doctor, professional identity, identity, profession.

Введение. Тема профессиональной идентичности врачей ветеринарной медицины не входила в перечень научных исследований в Республике Беларусь последние десять лет. Возможно это связано с тем, что эта тема не являлась приоритетной для изучения и развития белоруской науки. Большинство исследователей затрагивает эту тему в ряде других профессий, например, исследование в психологии, в медицине, юриспруденции, среди специалистов по социальной работе и многих других профессий [1; 2].

В этом исследовании мы затрагиваем профессиональную идентичность как особую категорию идентичности. Согласно Л.Б. Шнейдер, профессиональную идентичность можно рассматривать как психологическую категорию, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной профессии и определенному профессиональному сообществу. Но не стоит не сводить профессиональную идентичность собственно к профессионализму – психологической категории, объективными признаками которой являются состояние мотивационной и операциональной сферы (А. К. Маркова), и может не совпадать с объективными и субъективными показателями профессионализма. Если понимать профессионализм как выраженность мотивационной и успешность операциональной сферы человека, то его следует включать в качестве составной части профессиональной идентичности, но если рассматривать профессионализм в контексте личностного самоопределения и жизненных перспектив, то понятия «профессионализм» и «профессиональной идентичность» оказываются вполне соотносимыми [3].

В своих работах Л.Б. Шнейдер выделяет статусы профессиональной идентичности. Рассмотрим их подробнее ниже.

1. Достигнутая идентичность. Под достигнутой идентичностью мы понимаем статус идентичности, которым обладает человек, сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений, переживающий их как личностно значимые, обеспечивающие ему чувство направленности и осмысленности жизни. Репрезентацией достигнутой идентичности является позитивное самоотношение при положительном оценивании собственных качеств и стабильной связи с социумом, а также полной координации механизмов идентификации и обособления.

2. Позитивная (зрелая) достигнутая идентичность. Критериями позитивной (зрелой) достигнутой идентичности являются: представление о том, что личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понима-

ние; ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других; высокая самоценность и энергетика, уверенность в себе при высокой внутренней напряженности; желание соответствовать идеальному представлению о себе; повышенная рефлексия, осознание своих трудностей; определенность жизненной ситуации; высокая событийность и общительность, что объясняется загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами; ориентация на других и их значимость.

3. Мораторий. Мораторий – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. Так, «мораторий» обычно предполагает высокий, а «преждевременная идентичность» – низкий уровень тревожности. Для более высоких уровней идентичности характерно более высокое самоуважение.

Непосредственных связей между уровнем идентичности и интеллектом не выявлено, но установлены значимые различия в стиле мышления. «Диффузной идентичности» и «преждевременной идентичности» соответствует меньшая интеллектуальная самостоятельность, особенно при решении сложных задач в стрессовых ситуациях; представители первого типа в таких случаях чувствуют себя скованными, а второго – пытаются выйти из игры. «Мораторий» и «зрелая идентичность» сочетаются с более сложными и дифференцированными культурными интересами, более развитой рефлексией.

4. Преждевременная идентичность. «Преждевременная идентичность» дает самые высокие показатели по авторитарности и самые низкие -по самостоятельности. Преждевременная идентичность возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, скорее это вариант навязанной идентичности.

5. Диффузная идентичность – это статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений, и попыток их активно сформировать. Человек с «диффузной идентичностью» может вступить в стадию «моратория» и затем перейти к «зрелой идентичности». Но он может также навсегда остаться на уровне «преждевременной идентичности», отказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии.

6. Псевдоидентичность. Псевдоидентичность – стабильное отрицание своей уникальности или, напротив, ее амбициозное подчеркивание с переходом в стереотипию, а также нарушение механизмов идентификации и обособления в сторону гипертрофированности, нарушение временной связности жизни, ригидность Я-концепции, болезненное неприятие критики в свой адрес, низкая рефлексия. В некоторых случаях псевдоидентичность можно трактовать как гиперидентичность вследствие тотального поглощения статусом, ролью, работой, другим объектом или субъектом, при высоко положительном оценивании собственных качеств и нарушении доверительных, гибких связей с социумом, стремлении достичь цели любыми средствами [4].

Результаты и их обсуждение. Исследование проводилось среди практикующих врачей ветеринарной медицины Республики Беларусь с разным стажем работы. Количество респондентов – 26. Для изучения статуса профессиональной идентичности использовалась «Методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) автор Л.Б. Шнейдер».

Согласно результатам можно утверждать, что одна тереть находиться в состоянии идентичности «мораторий», это свидетельствует о том, что респонденты находятся в состоянии кризиса идентичности и активно пытаются разрешить его, пробуя различные пути и способы.

Таблица 1 – Результаты диагностики изучения профессиональной идентичности (МИПИ)

Виды идентичности	Практикующие врачи ветеринарной медицины
Преждевременная идентичность	4 (15,4%)
Мораторий	6 (23,0%)
Достигнутая позитивная идентичность	6 (23,0%)
Псевдопозитивная идентичность	4 (15,4%)
Диффузная идентичность	6 (23,0%)

Высокий процент достигнутой позитивной идентичности свидетельствует, о том, что личность, характер респондентов сформировали определенную комплекс личностно значимых для них целей, ценностей убеждений, возможно ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемая ценность своего «Я» для других, высокая событийность и общительность, что объясняется загруженностью жизни и озабоченностью повседневными делами; ориентация на других и их значимость.

Высокие показатели диффузной идентичности значит, что не имеет прочных целей, ценностей, убеждений и попыток их сформировать. Человек с данной идентичностью может вступить в состояние моратория и затем перейти состояние достигнутой идентичности. Но также он может остаться в состоянии преждевременной идентичности, отказавшись от активной позиции и самоопределения. Критериями такой идентичности являются: средняя степень неудовлетворенности собой и своими возможностями, сомнение в способности вызвать у других уважение; сомнение в ценности собственной личности, отстраненность, граничащая с безразличием к собственному «Я», потеря интереса к своему внутреннему миру; наличие внутренних конфликтов личности, сомнений, несогласий с собой, заниженная самооценка, что приводит к сомнениям в своей способности что-то изменить или предпринять; самообвинение, готовность поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки ярко выражены. При таком статусе идентичности нарушены хронотопы (пространственно-временная организация) – в будущем и настоящем существует на неосознанном уровне неопределенность ситуации, бессознательно прошлое как бы «оказывает давление» на настоящее и будущее. Обострено осознание отчужденности

В данных пседвопозитивной идентичностей есть признак стабильного отрицания своей уникальности или возможно амбициозное подчеркивание, нарушение временной связности жизни, болезненное принятие критики в свой адрес.

А преждевременная идентичность возникает в тех случаях, когда человек вообще не делал независимых жизненных выборов, идентичность не осознается, возможен вариант навязанной идентичности.

Заключение. Рассмотрение и всестороннее изучение статусов профессиональной идентичности врачей ветеринарной медицины набирает обороты. Важно чтобы были сформированы не только профессиональные знания, умения и навыки врача осуществляющего практическую деятельность, но и развита профессиональная идентичность. Ведь важно чтобы человек принимал свою профессию внутренне и психически, что обеспечит понимание себя как представителя определенной профессии, обеспечит профессиональный рост и самомотивацию. Данное исследование позволило проанализировать профессиональную идентичность у врачей ветеринарной медицины Республики Беларусь осуществляющих практическую деятельность.

Идентичность есть результат активного процесса личности, отражающий представления о себе, а не навязанном пути развития, сопровождающийся ощущением лич-

ностной и профессиональной определенности. Профессиональная идентичность есть процесс соотношения себя с профессиональной группой.

По результатам методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) можно свидетельствовать, о том, что часть респондентов находиться в состоянии «кризиса», а также в состоянии достигнутой идентичности. Возможно они на пути к позитивной идентичности (преждевременная, диффузная (15,4%) идентичность (23,0%), мораторий идентичности (23,0%)) (таблица 1).

Список использованной литературы:

1. Профессиональная этика и деонтология ветеринарной медицины: учеб. пособие / А.А. Стекольников, Ф.И. Василевич, А.И. Ятусевич [и др.]; под ред. А.А. Стекольникова. – СПб.: Лань, 2015. – 448 с.

2. Ховайло, О.В. Професійна ідентичність майбутніх лікарів ветеринарної медицини / О.В. Ховайло, В.А. Ховайло // Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 26–27 березня 2021 р. / НЮУ ім. Ярослава Мудрого. – Харків.: Друкарня Мадрид, 2021. – 364 с.

3. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, теренинг: Учеб. пособие / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004. – 600 с.

4. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 128 с.

Черткова С.К.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
auta@bk.ru
Крестьянинова Т.Ю.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат биологических наук
lovekafedra@mail.ru

УДК 616-051:616-89

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ЦЕНТРАЛЬНОЙ РАЙОННОЙ БОЛЬНИЦЫ: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Медицинские работники стоят на первом месте в списке среди профессий подверженных синдрому эмоционального выгорания. Цель исследования – изучение степени эмоционального выгорания у медицинских работников Учреждения здравоохранения «Шумилинская центральная районная больница» в условиях пандемии COVID-19. Обследовано 55 медицинских сотрудников. Для исследования была использована «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [3]. Для обработки эмпирических данных использовался статистический пакет SPSS_Statistics_17.0.

Выявлено, что в Учреждения здравоохранения «Шумилинская центральная районная больница», среди медицинских работников, в условиях пандемии COVID-19, наблюдается высокий уровень эмоционального выгорания, 40% имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 25,5% присутствуют признаки эмоционального выгорания, что требует разработки мер профилактики и коррегирующих программ.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, медицинские работники, уровень эмоционального выгорания.

EMOTIONAL BURNOUT AMONG MEDICAL WORKERS OF THE CENTRAL DISTRICT HOSPITAL: THE STATE OF THE PROBLEM

Medical workers are at the top of the list among professions subject to burnout syndrome. The aim of the study is to study the degree of emotional burnout among medical workers of the Shumilinskaya Central District Hospital Healthcare Institution in the conditions of the COVID-19 pandemic. 55 medical staff were examined. For the study, the "Methodology for diagnosing the level of emotional burnout" by V.V. Boyko was used [3]. For processing of the empirical data used the statistical package SPSS_Statistics_17.0.

It is revealed that the health care "Shumilinskaya Central district hospital" among health care providers, in the context of the pandemic COVID-19, there is a high level of emotional burnout, 40%, there are signs of incipient burnout, 25.5% had signs of emotional burnout, which requires the development of preventive measures and corrective programs.

Keywords: emotional burnout, medical workers, the level of emotional burnout.

Введение. Проблема эмоционального выгорания на сегодняшний день достаточно актуальна, она с давних пор привлекала внимание психологов, т.к. жертвой синдрома эмоционального выгорания может стать любой человек. Особенно подвержены ему люди, работающие в сфере социальных и коммуникативных профессий. До сих пор нет единого определения синдрома профессионального выгорания. С точки зрения В.В. Бойко (2004) «выгорание» представляет выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [1].

Существует представление о том, что синдром эмоционального выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов работающего человека. Данный синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных (снижение личных) достижений: эмоциональное истощение – чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой; деперсонализация – циничное, безразличное отношение к труду и объектам своего труда; редукция профессиональных достижений – возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней [2].

Медицинские работники стоят на первом месте в списке среди профессий подверженных синдрому эмоционального выгорания. Распространенность синдрома оценивается в среднем от 25-80% по разным данным и профессиональным группам. В среднем 20% от всех врачей в течение 15 лет полностью выгорают независимо от изначальных установок. 1/3 врачей используют медикаменты для коррекции своего состояния для удаления симптомов синдрома выгорания (ноотропы, малые транквилизаторы и антидепрессанты). Профессиональная деятельность медицинских работников, участвующих в лечении и реабилитации пациентов, предполагает эмоциональную насыщенность и высокий процент факторов, вызывающих стресс.

В условиях пандемии новой коронавирусной инфекции системы здравоохранения всех стран испытывают общие сложности. Рост заболеваемости приводит к необходимости глобальной реструктуризации медицинских учреждений с целью обеспечения помощью больных COVID-19, при этом медицинский персонал вынужден работать в условиях экстремальной нагрузки и повышенной угрозы заражения. Согласно отечественным и международным данным, высокий уровень нагрузки и угрозы заражения значительно повышают риск профессионального выгорания и эмоциональной дезадаптации в форме симптомов депрессии, тревоги и эмоционального дистресса у медицинских работников во время пандемии. При этом важно подчеркнуть, что уровень про-

фессионального выгорания у медицинских работников был самым высоким среди специалистов помогающих профессий и до пандемии.

Цель исследования – изучение степени эмоционального выгорания у медицинских работников Учреждения здравоохранения «Шумилинская центральная районная больница» в условиях пандемии COVID-19.

Материал и методы. В исследовании принимали участие 55 медицинских сотрудников Учреждения здравоохранения «Шумилинская центральная районная больница», врачи, медицинские сестры и фельдшера, в условиях пандемии COVID-19 длительное время занятые лечением пациентов с коронавирусной инфекцией. Их социально-демографические характеристики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение обследованных по социально-демографическим характеристикам (n=55)

Возраст	Мужчины (n=22)	Женщины (n=33)	Стаж		Образование	
			до 3 лет	свыше 3 лет	высшее	средне-специальное
20-30 лет	4	8	8	4	5	7
31-40 лет	12	16	5	23	8	20
41-50 лет	5	6	0	11	4	7
51-60 лет	1	3	0	4	2	2

Для исследования была использована «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко [3]. Для обработки эмпирических данных использовался статистический пакет SPSS_Statistics_17.0.

Результаты и обсуждение. В таблице 2 представлены результаты обследования сотрудников Учреждения здравоохранения «Шумилинская центральная районная больница» с помощью «Методика диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко.

Таблица 2 – Результаты методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко

Результат	Возраст				Пол		Стаж		Образование	
	20-30 лет	31-40 лет	41-50 лет	51-60 лет	муж	жен	до 3 лет	свыше 3 лет	высшее	среднее
Отсутствие эмоционального выгорания	7	8	4	0	11	8	5	10	8	11
Начинающееся эмоциональное выгорание	3	14	3	2	7	15	9	20	4	18
Присутствие эмоционального выгорания	2	6	4	2	4	10	0	11	7	7

При анализе результатов диагностики уровня эмоционального выгорания выявлено, что лишь у 19 человек (34,5%) отсутствуют признаки эмоционального выгорания; у 22 человек (40%) имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 14 человек (25,5%) присутствуют признаки эмоционального выгорания.

В разрезе возраста, в возрастном диапазоне от 20 до 30 лет у 7 человек (58,3%) отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 3 человек (25%) имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 2 (16,7%) – имеются признаки эмоционального выгорания. В возрастном диапазоне от 31 до 40 лет у 8 человек (28,6%) отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 14 человек (50%) имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 6 (21,4%) – имеются признаки эмоционального выгорания. В возрастном диапазоне от 41 до 50 лет у 4 человек (36,4%) отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 3 человек (27,2%) имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 4 (36,4%) – имеются признаки эмоционального выгорания. В возрастном диапазоне от 51 до 60 лет у 2 человек (50%) имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 2 (50% – имеются признаки эмоционального выгорания.

В разрезе пола, среди мужчин, у 11 (50%) – отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 7 (31,8%) – имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 4 (18,2%) – присутствует эмоциональное выгорание.

Среди женщин, у 8 (24,2%) – отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 15 (45,5%) – имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 10 (30,3%) – присутствует эмоциональное выгорание.

В зависимости от стажа, было выявлено, что у обследованных, чей медицинский стаж не превышал 3 лет у 5 (35,7%) – отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 9 (64,2%) – имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, присутствие эмоционального выгорания не было выявлено ни у кого.

У лиц, чей медицинский стаж превышал 3 года у 10 (24,4%) – отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 20 (48,8%) – имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 11 (26,8%) – присутствует эмоциональное выгорание.

Среди лиц с высшим медицинским образованием у 8 (42,1%) – отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 4 (21,1%) – имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 7 (36,8%) – присутствует эмоциональное выгорание.

Среди лиц со средним специальным медицинским образованием у 11 (30,6%) – отсутствуют признаки эмоционального выгорания, у 18 (50%) – имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 7 (19,4%) – присутствует эмоциональное выгорание.

Таким образом «портрет» медицинского работника Учреждения здравоохранения «Шумилинская центральная районная больница» с ярко-выраженным эмоциональным выгоранием следующий: женщина, в возрасте 41-50 лет, с медицинским стажем более 3 лет, с высшим медицинским образованием.

Заключение. Эмоциональное выгорание у медицинских работников на начальном этапе своей профессиональной деятельности, на наш взгляд, связано с тем, что сотрудник неизбежно связан с осознанием некоторой недостаточности своих знаний, отсутствие практической деятельности. Это, естественно, вызывает определенный психологический стресс в рабочих ситуация. В возрасте 30-40 лет у медицинского сотрудника могут впервые проявляться признаки выгорания, так как частично утрачивается интерес к работе, негативно оцениваются собственные успехи и достижения, деформируется отношение с пациентами и коллегами. В это время у человека появляется желание уйти с работы, поменять род профессиональной деятельности. По данным литературы, наличие высшего образования снижает риск образования «выгорания», так как высокая профессиональная подготовка дает широкий выбор приемов, способов в решении проблем в профессиональной [4]. В нашем случае, наблюдалось большее количество случаев эмоционального выгорания среди врачей, на наш взгляд это связано с некоторой

неопределенностью в условиях пандемии COVID-19, повышенной ответственностью, интенсивностью работы, а также работой не по своей врачебной специальности.

Таким образом, в Учреждения здравоохранения «Шумилинская центральная районная больница», среди медицинских работников, в условиях пандемии COVID-19, наблюдается высокий уровень эмоционального выгорания, 40% имеются признаки начинающегося эмоционального выгорания, у 25,5% присутствуют признаки эмоционального выгорания, что требует разработки мер профилактики и коррегирующих программ.

Список использованной литературы:

1. Боева, А.В. Синдром эмоционального выгорания у врачей-психиатров / А.В. Боева, В.А. Руженков, У.С. Москвитина. [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы медицины. – 2013. – №11 (154). – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-u-vrachey-psihiatrov. – Дата доступа: 17.10.2021.

2. Чернышкова, Н.В. Особенности синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников государственных и частных медицинских учреждений / Н.В. Чернышкова, Е.О. Дворникова, Е.В. Малинина. [Электронный ресурс] // Психология. Психофизиология. – 2018. – №4. – Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-meditsinskih-rabotnikov-gosudarstvennyh-i-chastnyh-meditsinskih-uchrezhdeniy. – Дата доступа: 17.10.2021.

3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб., 1999. – С. 99–105.

4. Огнерубов, Н.А. Синдром эмоционального выгорания у врачей-терапевтов / Н.А. Огнерубов, М.А. Огнерубова. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. – 2015. – №2. – С.307–318.

Шакис И.Д.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
Lakuratik@gmail.com

УДК 159.923.2

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС У ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена исследованию социального интеллекта и социометрического статуса подростков. В статье рассмотрены различные подходы к пониманию социального интеллекта: Э. Торндайка, В. Штерн, Н.А. Кудрявцевой. Было проведено исследование уровня социального интеллекта и социометрического статуса подростков.

Ключевые слова: социальный интеллект, интеллект, социометрический статус, подростки, взаимодействие.

SOCIAL INTELLIGENCE AND SOCIOMETRIC STATUS IN ADOLESCENTS

The article is devoted to the study of social intelligence and sociometric status of adolescents. The article discusses various approaches to understanding social intelligence: E. Thorndyke, V. Stern, N.A. Kudryavtseva. A study of the level of social intelligence and sociometric status of adolescents was conducted.

Keywords: social intelligence, intelligence, sociometric status, adolescents, interaction.

Введение. Высокие темпы роста общественного производства с каждым годом предъявляют всё более и более высокие требования к будущему персоналу различных организаций и структур. Чем выше уровень профессиональных навыков работника, тем

более высокого качества будет и продукт его деятельности. В организации профессиональной деятельности немаловажную роль играют способности человека в налаживании партнёрских взаимоотношений для большей продуктивности совместного труда (К.А. Устинова, Е.А. Чекмарева) [3]. В свою очередь успешность таких отношений напрямую зависит от такого показателя, как социальный интеллект. Различные люди с разной степенью успешности могут понимать и предсказывать поведение других в разнообразных жизненных ситуациях, распознавать чувства, эмоции и намерения по вербальным и невербальным показателям. Именно данные критерии различий и позволяют выявлять у людей тот или иной уровень социального интеллекта. Индивидуальные особенности же в совокупности с ним позволяют предсказать успешность человека в той или иной сфере деятельности, где предполагается взаимодействие с другими людьми (клиентами, коллегами и т.д.). Более того, человек, как существо социальное, всю жизнь проводит в различных социальных группах, что придаёт ещё большую важность параметру социального интеллекта в качестве инструмента для более успешного построения взаимоотношений в социуме. Межличностные отношения в малой группе – то, что можно выявить через использование метода социометрии. Изучению взаимосвязи социометрического статуса и тех или иных факторов посвящено большое число исследований: «взаимосвязь социометрического статуса и игровых предпочтений младших школьников» А.А. Николаевна, «взаимосвязь социометрического статуса и личностных качеств подростков» О.А. Пинчук Д.В. Пинчук и так далее. Конкретно данная работа призвана рассмотреть предположение о том, что на социометрический статус личности в группе влияет социальный интеллект её членов. Научная новизна исследования состоит в изучении взаимосвязи социометрических статусов личности и её уровня социального интеллекта.

Социальный интеллект – это понятие, введённое Э. Торндайком в 1920 году и подразумевающее совокупность таких способностей как умение понимать и предсказывать поведение других в разнообразных жизненных ситуациях, распознавать чувства, эмоции и намерения по вербальным и невербальным показателям. Всё это определяет успешность социального взаимодействия индивида в группе, выбор модели деятельности согласно ситуации и осознания причин как своего поведения, так и окружающих [1].

Первоначальное понимание социального интеллекта было связано со способностью давать быстрые, почти автоматические суждения о людях, предсказывать их поведенческие реакции в определенных ситуациях.

Социальный интеллект обеспечивает понимание действий, поступков и мотивов людей, их мимики, поз, жестов, речи. Таким образом, параметр социальный интеллект является важной составляющей как структуры личности, так и столь же важным профессиональным качеством в типах деятельности, где предполагается наличие непосредственных контактов с другими людьми.

Начинает формироваться социальный интеллект ещё с детских лет. Период школьного обучения является наиболее важным этапом в росте социального интеллекта, так как именно в данный возрастной промежуток у ребёнка расширяется круг общения, развиваются такие способности, как сопереживание и сострадание, способность защищать как свои мысли, так и суждения другого человека.

Социальный интеллект, как структура, рассматривается в качестве многокомпонентного образования, но различные авторы выделяют различные компоненты, входящие в его состав.

Так В. Штерн называл интеллект общей способностью к адаптации к изменяющимся условиям жизни. Приспособительный акт – это решение жизненной задачи с помощью способностей интеллекта. Осуществляется же данный процесс посредством действий, совершаемых над мысленным (ментальным) эквивалентом объекта. Так как просчёт с целью поиска наиболее выгодной системы действий происходит не в реаль-

ности, то нет нужды в системе проб и ошибок: решение принимается однократно на основе уже проверенных ментальных действий. В данном случае под критерием интеллектуального поведения подразумевается не преобразование среды, а раскрытие её возможностей для более успешных адаптивных действий индивида в её рамках [1].

В работе Н.А. Кудрявцевой социальный интеллект понимается как способность к рациональным мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. Важным компонентом социального интеллекта помимо перечисленного выше является и самооценка человека, его способность понимать мотивацию собственных действий и решений. Н.А. Кудрявцева особое внимание уделяет вопросу о мотивационном компоненте как важном детерминанте социального интеллекта и способности к самоорганизации интеллекта. «В развитии социального интеллекта и развитии способностей к самопознанию и саморегуляции, безусловно, важную роль играет механизм мотиваций» [2].

Перед исследователями всегда стояла задача определения границ социального интеллекта. Для решения данной задачи было необходимо отделить социальный интеллект (Si) от абстрактного (IQ) и академического. Однако труды, направленные на создание необходимого методического инструментария, не приносили требуемого результата.

Развитие социального интеллекта происходит на протяжении всей жизни с разной степенью интенсивности в зависимости от возрастного периода. Так наивысшего пика развития социального интеллекта ребёнок достигает в подростковый период, когда круг социальных связей увеличивается, равно как и уровень избирательности в общении. Таким образом в группе подростков, как и в любом коллективе, начинают формироваться микро-группы, согласно мировоззрению и предпочтениям их членов. В связи с этим фактом закономерно появляются и так называемые «изолированные», однако, как правило, чем выше общая сплочённость группы, тем меньшее количество таких индивидом можно в ней наблюдать.

Выявляя уровень социального интеллекта членов подростковой группы, можно прогнозировать уровень успеха и крепости социальных связей меж её членами, а в совокупности с методом социометрии и вовсе можно вычислить лидеров, всеобщих социометрических «звёзд» и тех индивидов, которых по тем или иным причинам группа отторгает. Данные знания могут помочь классному руководителю дать фактические знания об обстановке в классе и решить, стоит ли что-либо предпринимать по улучшению климата в классе.

Термин «социометрия» возник ещё в конце XIX в. Теоретическое и идеологическое обоснование метода социометрии как способа изучения и измерения социальных явлений принадлежит психологу Я.Л. Морено.

В социометрическую структуру группы Я.Л. Морено включал совокупность соподчинённых позиций членов группы в системе межличностных отношений. В целом, социометрическая структура может быть определена посредством анализа важнейших социометрических характеристик группы: социометрического статуса её членов, взаимности их эмоциональных предпочтений, наличия устойчивых микрогрупп межличностного предпочтения, характера отвержений одних членов группы большинством. Система межличностных отношений состоит из совокупности симпатий и антипатий, предпочтений и отвержений всех членов конкретной группы.

Цель исследования – исследовать социальный интеллекта и социометрический статус в подростковом возрасте.

Материал и методы. Изучение взаимосвязи уровня социального интеллекта с социометрическим статусом проводилось на базе ГУО Гимназия №7 с учащимися девятого класса. В исследовании принимал участие 21 человек подросткового возраста. Форма исследования – групповая. Для раскрытия поставленной цели использовались

следующие психодиагностические методики: методика самооценки СИ (Социального интеллекта) Tromso (TSIS) в русскоязычной адаптации В.В. Шевелева, А.А. Алексеева и метод социометрии Я.Л. Морено [3].

Результаты и их обсуждение. По результатам эмпирического исследования уровня социального интеллекта из 21 человека высокий и средний уровень не были выявлены ни у кого, уровень выше среднего был у 6 человек (29%), уровень ниже среднего – у 7 человек (33%) и низкий – у 8 человек (38%).

С помощью социометрии Дж. Морено по критерию «Учебная деятельность» выявлено, что социометрический статус «звезда» имеет 1 человек (5%), «принимаемые» – 9 человек (38%) «непринимаемые» – 8 человек (43%), «изолированные» – 3 человека (14%).

По критерию «Внеучебная деятельность» социометрический статус «звезда» не имеет ни один человек, «принимаемые» – 6 человек (29%), «непринимаемые» – 13 человек (62%), «изолированные» – 2 человека (9%).

Помимо этого, с помощью ранговой корреляции Спирмена было выявлено, что показатели социального интеллекта не связаны с социометрическим статусом личности в группе, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляции, полученные методом ранговой корреляции Спирмена

Показатели	Уровень Социальный интеллект
Социометрический статус по критерию «Учебная деятельность»	-0,292
Социометрический статус по критерию «Внеучебная деятельность»	-0,122

** – $p \geq 0,01$

* – $p \geq 0,05$

Заключение. Таким образом, по результатам исследования было выявлено, что в данной группе подростков преобладают показатели социального интеллекта низкого уровня (38%). В ходе исследования в группе не было выявлено ни одного подростка с высоким уровнем социального интеллекта. Также, благодаря методу социометрии, видно, что в группе присутствуют люди, относящиеся к категории «изолированных» (2%), а наиболее преобладающий процент в группе – это «принятые» (38%), что говорит о не самой благоприятной атмосфере в данном классе. Была обнаружена лишь одна социометрических «звезда» по критерию «Учебная деятельность», которая теряла свой статус во «Внеучебной деятельности».

Список использованной литературы:

1. Лунева, О.В. Социальный интеллект: основные проблемы и перспективы исследования / О.В. Лунева // Прикладная юридическая психология. – 2015. – № 1. – С. 42–50.

2. Михайлова, Е.С. Социальный интеллект: концепции, модели, диагностика / Е.С. Михайлова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб., 2007. – 266 с.

3. Кочетова, Ю.А. Эмоциональный интеллект и типы межличностных отношений у молодых людей с различными социометрическими статусами / Ю.А. Качетова, М.В. Климакова // Психолого-педагогические исследования. – 2021. – Т. 13, № 3. – С. 98–117.

4. Устинова, К.А. Влияние уровня развития навыков на трудовой потенциал, его реализацию и выбор рабочих мест / К.А. Устинова, Е.А. Чекмарева // Экономика региона. – 2016. – № 3. – С. 726–740.

Шишканова А.В.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
anshishkanova30@mail.ru
Кухаренко Т.С.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
K_Tania_C@mail.ru

УДК 376.1:[37.035+37.06]

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ О БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме социальных представлений у учащихся вспомогательной школы. В статье излагаются результаты теоретико-эмпирического исследования о безопасности жизнедеятельности. Показана маргинальность феномена безопасности, актуальность его изучения на различных этапах онтогенетического развития. Обосновывается модель и программа развития социальных представлений о безопасности жизнедеятельности, предлагается анализ результатов эмпирического исследования.

Ключевые слова: социальные представления, социальный опыт, социальное развитие, социализация, безопасность жизнедеятельности.

EMPIRICAL STUDY OF SOCIAL PERCEPTIONS OF LIFE SAFETY IN STUDENTS OF AUXILIARY SCHOOL

The article deals with the problem of social perceptions among students of an auxiliary school. The article presents the results of a theoretical and empirical study on life safety. The marginal nature of the safety phenomenon, the relevance of its study at various stages of ontogenetic development are shown. The model and program for the development of social ideas about life safety are justified, analysis of the results of empirical research is proposed.

Key words: social concepts, social experience, social development, socialization, life safety.

Введение. Назревшая в психолого-педагогической науке и практике потребность получения универсальных знаний о феномене безопасности в проекции человека способствовала расширению рамок его исследования. Безопасность – один из важнейших, ключевые параметры жизнедеятельности человека. Отсутствие безопасности порождает социальную напряжённость, сковывает позицию активности. Значимость безопасности для общества в целом и для конкретного человека способствовало сохранению многовекового интереса к её изучению и выработке рекомендации по её обеспечению. Лица с интеллектуальной недостаточностью представляют собой особую группу, которая требует создания специальных условий для формирования социальных представлений. Как показано рядом белорусских и зарубежных исследователей в области специальной педагогики, социальные представления детей с интеллектуальной недостаточностью формируются в тех сферах жизнедеятельности, которые узконаправлены на освоение навыков самообслуживания, учебную и трудовую деятельность [1]. Такой узконаправленный подход обедняет возможности социального опыта детей и подростков с интеллектуальной недостаточностью, что требует усовершенствования учебного и воспитательного процесса во вспомогательных школах.

Формирование социальных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в настоящее время представляется актуальной в связи с признанием социального развития одной из приоритетных сфер всестороннего становления личности.

В связи с вышеизложенным была определена цель: исследование научно-методических основ формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. Для реализации цели исследования в работе использовались системный анализ философской, педагогической и психологической литературы, методы систематизации, обобщения и интерпретации результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. Структурно-содержательные и коррекционно-развивающие аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития разрабатываются с 1997 года в рамках выполнения диссертационных исследований (Ю.В. Захарова, И.В. Ковалец, Ю.Н. Кислякова, О.В. Клезович), научных проектов, инициированных управлениями дошкольного и специального образования Министерства образования (Л.А. Зайцева, Е.М. Калинина, С.Ф. Левяш, Т.В. Лисовская). В настоящее время существуют разные подходы к исследованию в области социальных представлений, но в каждое опирается на положения теории С. Московича. В. Вагнер был единомышленником С. Московича о том, что предмет социальных представлений должен быть значимым для социальной группы. Одно из более популярных на сегодняшний день это направление разработанное Жан-Клодом Абриком, суть которого раскрывается через его структуру, а именно социальное представление раскрывается через центральное ядро (образование, устойчивое во времени, которое определяется историческим, социальным, а так же идеологическим контекстом) и переферию (видоизменяется и трансформируется под влиянием индивидуальных мнений, жизненного опыта всех членов группы). У.Дуазу в своих исследованиях остановился на проблеме взаимосвязи индивидуального и коллективного в окружении [2].

В последнее десятилетие значительно расширился объём исследований феномена безопасности, проводимых в работах психолого-педагогического направления: И.А. Баева, Л.В. Берковиц, Л.В. Власов Б.С. Гершунский, В.А. Дмитриевский, Т.М. Краснянская, И.Н. Панарин, А.Н. Сухов, А.Д. Федорченко и др.). Полученные в результате исследовательских поисков данных возможностей или выработать базовые подходы к интерпретации его сущности с использования инструментария психолого-педагогической науки, а также выработать ряд рекомендаций к достижению безопасности в конкретных условиях деятельности и типах ситуаций, несущих угроза жизни и психологическому благополучию человека. Представления о безопасности жизнедеятельности субъекта представляют собой сложное субъективное образование, являющееся результатом интеграции социальных представлений о безопасности жизнедеятельности и индивидуального опыта человека по обеспечению безопасности жизнедеятельности.

В основу исследования был положен анализ научно-методических подходов отечественных и зарубежных исследователей по данной проблеме. Важнейшим результатом исследований в данной области, проведенных в Республике Беларусь, стала разработка учебных программ и учебных пособий для 1-го отделения вспомогательной школы.

Состояние научной разработанности проблемы следующее: в современной литературе сложились определенные предпосылки рассмотрения отдельных аспектов социальной безопасности личности в системе психологического, педагогического, социологического знания. Наиболее близкими целям нашего исследования являются несколько проблемных направлений.

Первое направление связано с работами, посвященными концептуальным проблемам психологии безопасности (А.А. Деркач, А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Т.М. Краснянская, Н.А. Лызь, Е.Б. Перелыгина, А.Н. Сухов, А.Д. Тырсикова, Н.Л. Шлыкова и др.). Авторы показали, что психологическая безопасность, являясь необходимым условием существования и развития человека и общества, реализуется через определенные

формы социальных взаимодействий – совместную деятельность, адаптацию человека и жизненной среды и соблюдение определенных отношений между ними.

В педагогической психологии в качестве самостоятельного направления получила развитие теория психологической безопасности образовательной среды (И.А. Баева, М.Г. Гераськина, Н.В. Дашкова, А.И. Донцов, Ю.М. Забродин, С.Н. Илларионов, Т.С. Кабаченко, В.В. Рубцов, Ю.В. Варданян, П.А. Кисляков, Г.М. Коджаспирова, Л.В. Лидак, Е.Н. Волкова, N. Noddings, R. Gilman, E. Huebner и др.). Авторами исследованы детерминанты, показатели и уровни психологической безопасности образовательной среды и субъектов образования (обучающихся, педагогов), выявлены риски и угрозы безопасности в образовании, уровни защищенности участников образовательной среды от угроз и насилия, разработан диагностический инструментарий.

Для исследования научно-методических основ формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью необходимо остановиться на раскрытии понятий: «социальные представления» и «безопасность жизнедеятельности». Само понятие «социальные представления» в разных научных дисциплинах трактуется по-разному. Даже в рамках одной дисциплины существуют различные теории и подходы к определению данного понятия. «Социальные представления» характеризуются как отражение и воссоздание конкретных образов предметов, событий и явлений окружающего природного и социального мира, непосредственно связанных со всеми средами жизнедеятельности: с жизнью и отношениями людей в обществе, с ориентацией на социальные ценности, нормы и правила общества, в котором ребёнку предстоит жить и реализовать себя как личность, и конечно же социально адаптируясь в современном мире.

Наиболее широко и полно данное понятие раскрыто в концепции социальных представлений французского учёного-исследователя С. Московича [3]. В данной концепции социальных представлений описывается и раскрывается механизм образования, структура, функции, компоненты, сущностные характеристики, а так же системная принадлежность социальных представлений относительно индивидуальной картины мира, межгрупповых отношений как элемента обыденного сознания, коммуникации и т.д.

Анализ отечественной зарубежной литературы показал, что данные об особенностях формирования социальных представлений практически отсутствуют. В некоторых исследованиях имеется только лишь механизм формирования социальных представлений, осуществляющийся через путь от набора информации до цельной конструкции, сюда можно включить эмоционально-ценностный компонент, который проявляется в трансформации полученной новой информации до цельной конструкции; после чего эта конструкция

Заключение. Анализ специальной научно-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы:

В настоящее время понятие социальных представлений вышло за рамки одной только концепции С. Московичи, которая на сегодняшний день приобрела статус наиболее влиятельной парадигмы в западноевропейском обучении и воспитании. В настоящий момент в рамках данного подхода существует несколько течений, отличающихся друг от друга, но объединенных вопросом о социальных представлениях. Данные теории всё же имеют единую логику построения, обусловленную тем, что все они исходят из положений теории С. Московичи, но стремятся по-своему ее уточнить и конкретизировать.

Проблема формирования социальных представлений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью (обучающихся в большинстве своем по учебным программам 1-го отделения вспомогательной школы) остается фактически не исследованной.

Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают специфические трудности в овладении социальными представлениями в связи с их особенностями психического развития.

Специальное обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью социальными представлениями как способам усвоения безопасности жизнедеятельности является важнейшим условием обеспечения эффективности учебного процесса.

Особенности представлений о безопасности жизнедеятельности, несмотря на очевидную значимость, все еще не получили достаточной полноты изучения в проблемно-предметном поле психоло-педагогической науки. Ситуацию осложняет то, что уже проведенные исследования в силу значительной привязки данных представлений к жизненному опыту человека конкретизируют их особенности относительно отдельных конкретных возрастных групп. В результате, мы имеем лишь фрагментарные данные об особенностях представлений о безопасности жизнедеятельности у младших школьников, у подростков, у старшеклассников. Как показало изучение научных источников, изучение представлений о безопасности жизнедеятельности детей с интеллектуальной недостаточностью обучающихся во вспомогательной школе до сих пор не было реализовано. Нам представляется особенно важным разработка подходов к формированию представлений о безопасности жизнедеятельности у будущих выпускников в силу той роли, которую они призваны играть в подготовке к жизни новых поколений. Основу формируемых представлений о безопасности жизнедеятельности должны составлять представления об ее профессиональных аспектах. Формирование у детей с интеллектуальной недостаточностью представлений о профессиональных аспектах безопасности должно быть приоритетным вектором приложения их профессиональных усилий. Подобная позиция, предполагая наличие у него значительной мотивированности в данном вопросе, создает благоприятную основу для реализации поведенческой активности, необходимой для решения соответствующего круга задач.

В заключении мы обращаем внимание на то, что остановились на основных задачах, стоящих перед учителем-дефектологом о безопасности жизнедеятельности при формировании у детей с интеллектуальной недостаточностью социальных представлений. Раскрыв важность формирования социальных представлений мы сделали акцент именно на общеразвивающие и коррекционные задачи которые будут решаться более полно в результате взаимосвязи со всеми программными требованиями и привлечения к другим разделам. В коррекционно-развивающей работе правильное применение методик, сочетание гибких форм, методов, способов и приёмов обучения детей с интеллектуальной недостаточностью сможет поспособствовать становлению личности каждого ребёнка, способной вести безопасный образ жизни, прежде всего собственной безопасности жизнедеятельности, а самое главное возможности самостоятельно выполнять доступные социальные роли.

Список использованной литературы:

1. Гладкая, В.В. Формы, типы и структура учебных занятий по социально-бытовой ориентировке во вспомогательной школе / В.В. Гладкая // Дефектология. – 2009. – №5. – С. 48–56.

2. Морозова, И.Я. Подходы к изучению социальных представлений / И.Я. Морозова // Материалы научной конференции «Диалог цивилизаций: история, современность и перспективы» 18 февраля 2012. – 495 с.

3. Moscovici, S. The phenomenon of social representations / S. Moscovici // Farr R.M., Moscovici, S. (eds) // Social representations. – Cambridge.: Press, 1984. – P. 3–70.

Шпак В.Г.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
Garrievi4@tut.by

УДК 37.037.1:373.2(075.8)

НЕСТАНДАРТНОЕ ОБОРУДОВАНИЕ В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты исследования влияния использования нестандартного оборудования на физическую подготовленность старших дошкольников.

Ключевые слова: старшие дошкольники, физическая подготовка, нестандартное оборудование, физкультурное занятие.

NON-STANDARD EQUIPMENT IN THE PHYSICAL TRAINING OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article presents the results of a study of the influence of the use of non-standard equipment on the physical fitness of older preschoolers.

Keywords: senior preschoolers, physical training, non-standard equipment, physical education.

Введение. Одной из приоритетных задач формирования здорового образа жизни у детей дошкольного возраста является создание мотивации, обучение и привитие навыков здорового образа жизни.

Движение составляет основу практически любой деятельности ребёнка. Однако в настоящее время врачи отмечают значительное сокращение объёма двигательной деятельности детей [1].

Гиподинамия в детском возрасте приводит к снижению уровня здоровья дошкольников, уменьшению защитных сил организма, что приводит к ослаблению организма. Двигательный дефицит способствует также задержке умственного и физического развития.

Поэтому, для полноценного развития ребёнка необходимо, чтобы в двигательной деятельности он знакомился как можно с большим количеством разнообразных физкультурных пособий и предметов. Известен научно обоснованный вывод, что ни имитация, ни образы не дают такого положительного результата при выполнении двигательных заданий, как оборудование и пособия

Новое спортивное оборудование – это всегда дополнительный стимул активизации физкультурно-оздоровительной работы с детьми и интереса детей к занятиям, и двигательной деятельности. Детям на физкультурных занятиях должно быть, прежде всего, интересно. И здесь большую роль играет оборудование, особенно нестандартное.

Нестандартное оборудование объединяет физкультуру с игрой, что создает условия для наиболее полного самовыражения ребенка в двигательной деятельности. Придает им необходимую эмоциональную окраску [2].

В силу недостаточного материального обеспечения, отсутствия возможности приобрести нужное дорогостоящее оборудование, а особенно, горячее желание, несмотря ни на что организовать физкультурно-оздоровительную деятельность эффективно, разнообразно и увлекательно, побудило руководителей физического воспитания использовать нестандартное физкультурное оборудование.

Детям всегда интересны необычные, нестандартные занятия. Если удаётся удивить дошкольника, значит, половина успеха достигнута. Именно поэтому нестандартный подход к физкультурным занятиям считается очень важным. На эффективность проведения физкультурно-оздоровительной работы влияет качественная и глубоко

продуманная предварительная работа по подготовке всех необходимых пособий и инвентаря. Один из приёмов повышения эффективности физкультурного оборудования – новизна, которая создаётся за счёт внесения нового нестандартного инвентаря [3].

Многообразен и непредсказуем мир вещей, способных обрести вторую жизнь благодаря творчеству выдумке и умелым рукам. Не одно поколение использовало для реализации своих фантазий различный подручный материал.

Понятие «нестандартное» – не соответствующее стандарту, не избитое, не шаблонное, оригинальное. Нестандартное физкультурное оборудование – это оборудование, сделанное своими руками из списанного инвентаря, подручных средств и материалов. Доказано, что интерес детей к различным новшествам всегда вызывает положительные эмоции, что тонизирует организм в целом. На первый взгляд, это всего лишь поделки, но для педагога незаменимые помощники в работе [4].

Нестандартное оборудование в детском саду несёт в себе очень глубокий смысл. Недостаточно простых схем и чертежей, здесь должна быть продумана каждая деталь. Ведь вся информация, полученная в дошкольном возрасте, воспринимается априори единственной и не подлежащей сомнению, поэтому очень важно использовать нестандартное оборудование грамотно и с пользой для здоровья ребёнка. Надеемся, что в будущем дошкольные учреждения будут оборудованы всем необходимым, а пока для рациональной организации двигательного режима можно весьма успешно использовать нестандартное оборудование [1].

Цель исследования: разработать методику физической подготовки детей старшего дошкольного возраста на основе использования нестандартного оборудования.

Материал и методы. Оценке подверглись показатели физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста. Для этого использовались контрольные упражнения, отвечающие критериям надежности и валидности.

Результаты и их обсуждение. Физическая подготовка была организована таким образом, чтобы она воспринималась детьми как часть игры. Этому способствуют, прежде всего, сюжетные комплексы, в которых каждое упражнение имело название и соответствовало ему для формирования мотивации к действию.

Поэтому нами была предложена и апробирована система круговой тренировки с использованием нестандартного оборудования под названием «На солнечной полянке», представляющая собой чередование станций с выполнением упражнений на развитие скоростно-силовых способностей, быстроты, ловкости, выносливости. А также само нестандартное оборудование, которое создает положительное психоэмоциональное состояние воспитанников. Идея, на основе которой создана система упражнений с нестандартным оборудованием заключалась в использовании основных видов движений, которые характерны старшему дошкольному возрасту такие как: метание в вертикальную цель, прыжки через предмет, перешагивание предметов различной высоты, равновесие.

В комплексе «На солнечной полянке» размещены устройства в следующей последовательности:

Первая станция «Веточки» (барьеры). Занимающимся предстоит перешагивать барьеры.

Вторая станция «Тоннель». Работа на этом оборудовании состоит из двух упражнений: ходьба «паучком», ходьба «обезьянкой».

Третья станция «Брёвнышко». Данное оборудование предназначено для быстрой ходьбы (бега по неустойчивой поверхности).

Четвертая станция «Солнышко». Воспитанники выполняют прыжки через лучи на двух ногах

Пятая станция «Гусеница». Выполняют метание мешочков с песком (малых мячей) в вертикальную цель.

При составлении очередности комплекса «На солнечной полянке» мы за главный принцип взяли чередование нагрузки на мышцы верхних, нижних конечностей и спины.

Система упражнений «На солнечной полянке» реализуется в основной части занятия после вводной части занятия и упражнений в двух разновидностях:

1) непрерывно-поточном способом, когда каждый воспитанник друг за другом выполняет двигательные действия;

2) посменным способом, предварительно разбив на подгруппы, каждая подгруппа выполняет двигательные действия в течении 20 секунд, затем в течении 50 секундного активного отдыха переходят к следующей станции. Для того, чтобы не потерять внимание воспитанников во время отдыха выполняют упражнения с тренажером «Поймай мяч ловушкой»

Для более эффективного и комплексного воздействия на физическую подготовленность воспитанников предлагалось во вводной части занятия включить элементы степ-аэробики с музыкальным сопровождением.

Эффективность использования разработанной методики определялась по результатам тестирования физической подготовленности дошкольников.

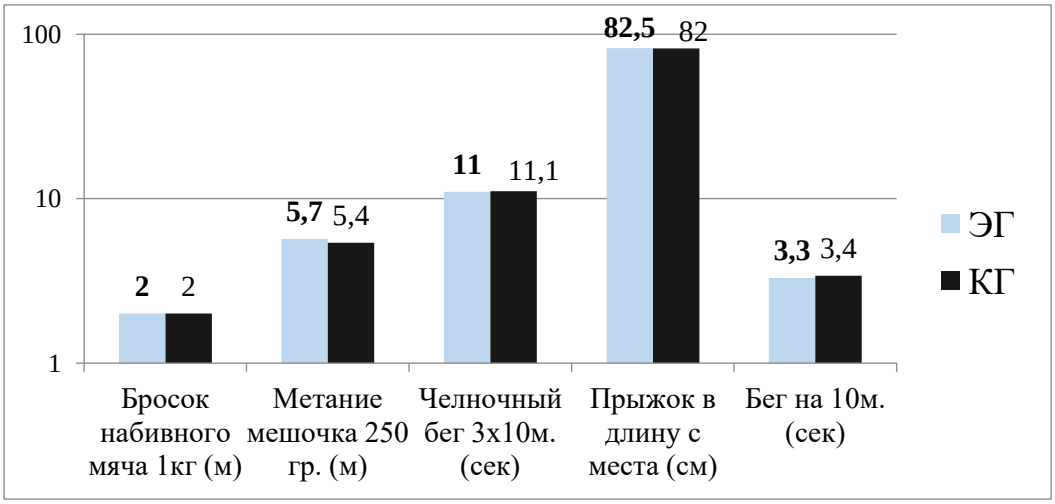


Рисунок 1 – **Результаты контрольных испытаний по определению уровня физической подготовленности у детей экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента**

Проведенная математическая обработка полученных результатов исследования в начале эксперимента так же подтвердила, что существенных различий (P> 0,05) между группами не выявлено, что свидетельствует об их однородности

Подвергнув полученные данные математической обработке после проведения эксперимента было выявлено, что в экспериментальной группе прирост всех показателей существенно улучшился в отличие от контрольной группы, где хоть и наблюдался прирост показателей, но он был недостоверным.

Таблица 1 – Сравнительный анализ межгрупповых показателей уровня физической подготовленности у детей контрольной и экспериментальных групп в конце эксперимента

Название теста	**ЭГ**	**КГ**	**Различия**	**P**
Бросок набивного мяча 1кг., м.	2,6	2,2	-0,4	<0,05
Метание мешочка с песком 250 гр., м.	6,4	5,7	-0,7	<0,05
Челночный бег 3х10 метров, сек.	10,2	10,9	-7	<0,05
Прыжок в длину с места, см	103,6	90	-13,6	<0,05
Бег на 10 метров, сек.	2,8	3,2	-0,4	<0,05

В контрольных испытаниях по тесту «челночный бег 3х10»: у экспериментальной группы рост уровня развития ловкости произошел на 7,8 %, а у контрольной группы – лишь на 1,8 %. По тесту «Бросок набивного мяча»: у экспериментальной группы рост уровня развития скоростно-силовых способностей произошел на 30 %, а у контрольной группы – лишь на 10 %. По тесту «Метание мешочка»: у экспериментальной группы рост уровня развития ловкости произошел на 12,3 %, а у контрольной группы – лишь на 5,6 %. По тесту «Прыжок в длину с места»: у экспериментальной группы рост уровня развития скоростно-силовых способностей произошел на 25,6 %, а у контрольной группы – лишь на 9,8 %. По тесту «Бег на 10 метров»: у экспериментальной группы рост уровня развития быстроты произошел на 17,9 %, а у контрольной группы – лишь на 6,3 %.

Заключение. Таким образом, анализ результатов исследования позволил выявить динамику роста показателей физической подготовленности у детей экспериментальной группы, по сравнению с контрольной группой (используемой общеобразовательную программу дошкольного воспитания).

По итоговым данным проведенного исследования используемая система упражнений с использованием нестандартного оборудования и тренажёров как средства повышения физической подготовленности у старших дошкольников, показала свою результативность и эффективность по сравнению с общеобразовательной программой.

Данный вывод, в свою очередь, позволил подтвердить положение о том, что нестандартное оборудование в процессе физического воспитания в дошкольных учреждениях, является также эффективным средством, способствующим повышению интереса к занятиям.

Список использованной литературы:

1. Кенеман, А.В. Педагогическая практика студентов по курсу «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 2014. – 245 с.

2. Микляева, Н.В. «Физическое развитие дошкольников». Охрана и укрепление здоровья / Н.В. Микляева / под. ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 144 с.

3. Хухлаева, Д.В. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях / Д.В. Хухлаева. – М.: Просвещение, 2004. – 208 с.

4. Кожухова, Н.Н. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Н.Н. Кожухова. – М.: Владос, 2013. – 215 с.

Andrushchenko N.Y.
VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus, Vitebsk
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences
andru-natalya@yandex.ru
Han Julin
VSU named after P.M. Masherov, Republic of Belarus, Vitebsk
Master's course student

УДК 37.3

HEALTHY LIFESTYLE OF YOUNG PEOPLE AS AN ACTUAL PROBLEM OF SOCIALIZATION

The article is devoted to the problem of a healthy lifestyle. The conceptual framework is analyzed and the results of the study are presented.

Keywords: health, healthy lifestyle, youth.

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОЦИАЛИЗАЦИИ

Статья посвящена проблеме здорового образа жизни. Проанализирована концептуальная основа и представлены результаты исследования.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, молодежь.

Introduction. According to the conclusion of WHO experts, if we take the level of health as 100%, then the state of health depends only 10% on the health care system, 20% – on hereditary factors, 20% – on the environment. And the remaining 50% depends on the person himself, on the lifestyle he leads.

A way of life is a type of people's life activity, conditioned by the peculiarities of socio-economic formation. The main parameters of a way of life are work (studies for the younger generation), everyday life, socio-political and cultural activity of people, as well as various behavioral habits and manifestations. If their organization and content contribute to health promotion, then there is a reason to speak about the realization of a healthy way of life, which can be considered as a combination of types of activity that provides optimal interaction of an individual with the environment.

In the dictionary of S.I. Ozhegov the word «health» is defined as the correct, normal activity of the body. Scientist S.P. Botkin laid the foundations of modern valeology – the science of healthy lifestyles. So, S.P. Botkin defined human health primarily as a way of adaptation and evolution, the function of reproduction, continuation of the race, as well as a guarantee of healthy offspring. He considered the violation, insufficiency of this function as the most important basis of pathology [1].

In his turn, the famous scientist V.M. Bekhterev put a lot of effort into the struggle for the recovery of society. He connected the prospect of development of an individual in particular and society as a whole with protection of health of the inhabitants of the country, improvement of their living conditions, increase in their well-being, growth of the general level of culture. He paid special attention to the preservation and strengthening of the children's health. V.M. Bekhterev considered the problem of human physical and mental health in the context of his anti-alcohol campaign.

The problem of the health of the younger generation was also of interest to many educators. For example, V.A. Sukhomlinsky argued that care for the health of a growing child is a set of hygiene standards and rules, rather than a set of requirements for regimen, nutrition, work and rest. Health care, according to the scientist, is care in all the harmonious fullness of all physical and spiritual forces, and the result of this harmony is the joy of creativity [2, p. 115].

A way of life is a way of experiencing life situations, and living conditions are the activities of people in a certain environment, in which one can distinguish the environmental situation, educational qualifications, psychological situation in the mini- and macro environment, everyday life and the arrangement of one's home. As a rule, a way of life is interconnected with the way of life, the level, quality and style of life.

Material and methods. General scientific (analysis, interpretation, synthesis, systematization of data); logical (deduction, induction); empirical (questionnaire survey), methods of mathematical data processing.

Results and their discussion. In order to study the attitude of high school students to health and a healthy lifestyle, we conducted a survey on the following topics: «Smoking», «Alcohol», «Drug addiction» among high school students. We chose this topic for the survey because it is a pressing problem for adolescents and high school students. 102 high school students participated in the survey.

In the study on «Tobacco Smoking» in which high school students of 11th and 10th grades participated showed the following results. Respondents answered differently to the question what a healthy lifestyle means to you, 30% of teenagers said exercise, 40% said

walking outdoors, 25% said eating a healthy diet and 5% of high school students answered not to have bad habits.

Among the surveyed teenagers, the majority were smokers – 80%. Only 20% of high school students do not smoke.

the same time, adolescents indicate the age when they first tried smoking between 15-16 years old. In most cases, the initiative came from themselves. The primary motivators for teens to try smoking for the first time are: 60% were interest and a desire to appear more mature than they really are, 30% were for pleasure, and 10% responded that they needed to be like everyone else in the given company.

Responses to the question of whether or not high school students smoke frequently were as follows: 23% of the teens surveyed do not smoke at all, 47% of the teens smoke infrequently, and 30% of the respondents indicated that they smoke fairly frequently and regularly without needing the company of their peers or friends.

Among reasons for the popularity of smoking among youth, teens consider the influence of friends, company who smoke – this is 35%, 30% – the example of adults who smoke in the presence of their children or in public places. 15% of youth indicated that the pictures in magazines, advertisements, videos, movies and even cartoons in which young people smoke looks quite appealing and 20% indicate a lack of willpower, an inability to resist the offer to smoke. To a certain extent, this appealing image makes the teenagers want to start smoking in order to increase their own attractiveness in the view of themselves and their peers, friends, and classmates.

Among the activities held at school to prevent nicotine addiction, adolescents name class hours, meetings with law enforcement agencies or medical workers, anti-smoking actions held as part of school events. The class teacher, social pedagogue and educational psychologist are most often active in this area.

In the survey on the topic «Alcohol», which was investigated, which was attended by high school students in 11th grade, including 18 high school students in 11th «B» class and 12 students in 11th «A» class, when processing the results, the following results were obtained. Respondents answered differently to the question what a healthy lifestyle means to you, with 35% of respondents saying to eat right, 45% saying to do sports and 20% saying to go for a walk in the fresh air.

he ages at which adolescents started drinking alcohol averaged 16 years for all of them. Among the surveyed adolescents, there were 60% who used alcohol and 40% of adolescents who did not use alcohol.

In most cases, the initiative came from peers or friends in whose company the adolescents were, as well as on their own initiative. When asked what alcoholic beverages do you consume, the following answers were given: 30% consume low alcoholic beverages, 10% of adolescents consume strong alcoholic beverages, and 60% do not consume at all.

The same time, none of the methods given in the questionnaire is considered by teenagers to be effective and sufficiently effective. Among school-based interventions to prevent alcohol abuse, 35% mentioned homeroom hours, 25% mentioned meetings with law enforcement, 30% mentioned meetings with medical professionals, and 10% mentioned anti-drinking activities carried out as part of school events.

Conversations with the school administration, information on the stand about alcohol addiction, even discussions at meetings of the Commission on Minors' Affairs are not important enough for teenagers to make them quit drinking. Some of the teenagers noted that fining their parents is a weighty factor, but not so that they don't use alcohol, but so that the school administration doesn't see it.

The classroom teacher, social pedagogue, and educational psychologist are most often active in this area.

As for the questionnaire on the problem of «Drugs», which was conducted among high school students of 10 «B» class, the results of the methodology were as follows. To the question if you have ever tried a drug the result unanimously showed that no, none of the 22 students of the class have never tried a drug, also to the question if you were offered a drug – all the seniors answered negative. When asked if acquaintances, friends, relatives told you that they ever tried a drug, 30% answered that they had, and 70% answered that they hadn't.

Also, in the question of whether students know where to buy drugs, 40% answered that they do, while 60% of high school students answered negatively.

At the same time, adolescents point out that drugs cause incurable diseases and can lead to sudden death, that people who try drugs give birth to sick and ugly children – 39% respond that they know, but if they try a drug they can always quit taking it, 33% say that this will not happen to them because they will never try it and 28% respond that they do not know.

Among the prevention of drug use among young people, high school students have different opinions: 55% responded with truthful and reliable information about drugs and the consequences of their use, 35% found it difficult to answer this question, and 10% each of high school students responded with prohibition by parents and stricter laws in the country.

Thus, the results of the conducted questionnaire on the topics: «Smoking» and «Alcohol» showed that, yes, the problem of healthy lifestyle prevention among high school students is a problem of paramount importance. In this regard, within the framework of this study a plan of prevention of bad habits was developed, and the program of formation of a healthy lifestyle in the booklets «Know how to say NO!»

The results of the questionnaire on the topic: «Drug addiction» show that the problem of drugs among high school students is not of paramount importance, as in the results of data processing unanimously the answer was negative on the question whether you have tried a drug.

Conclusion. Health is the greatest social value. Good health is a basic condition for a person to perform his biological and social functions, the foundation of personal fulfillment. The health of a growing man is not only a social problem, but also a moral one. The child himself must be able not only to be healthy, but also to bring up healthy children in the future. Health is a state of complete physical, mental, and social well-being.

A healthy lifestyle refers to habituated behaviors that are beneficial to health. Must adapt to the society, people should also be in harmony with the environment, to have a healthy outlook on life and world view, the core of healthy lifestyle management is to develop good living habits. For a long time, people have formulated a series of health plans by themselves, which are carried out consciously by the executor through perseverance. Because they are boring and difficult to adhere to, most people usually give up halfway. With the rise of the mobile Internet, healthy lifestyle management methods have also changed. A series of mobile Internet health management tools provide a lot of convenience for people, making the formation of a lifestyle more interesting, and people are more active. Healthy lifestyle management is the most important strategy in the newly emerging personal health management.

A healthy way of life of the young generation is the key to the health of the nation as a whole. A way of life is a type of people's life activity conditioned by the peculiarities of socio-economic formation. The World Health Organization has adopted the following formulation of the concept of health – a person's ability to perform his biosocial functions in a changing environment, with overloads and without losses, provided there are no diseases and defects.

The main component of health is a healthy lifestyle, which in turn is characterized as – a way of life aimed at the preservation of health, its prevention of disease and strengthening the human body as a whole.

A total of 102 high school students took part in the study. The study was conducted using the method of anonymous questioning. Questionnaires were drawn up for high school

teenagers and were given to them to fill in. According to the results of the anonymous questionnaire I made cards with the results of the questionnaire on each of the topics.

The results of the questionnaire on the topics: «Smoking» and «Alcohol» showed that, yes, the problem of prevention of healthy lifestyle of high school students is a problem of paramount importance, as the data of the survey on the topics: «Smoking and Alcohol» showed the following results. Among the surveyed teenagers the majority turned out to be smokers – 80%. Only 20% of high school students do not smoke. Among the surveyed teenagers, 60% were found to drink alcohol (consumption of low-alcohol beverages), and 40% of the teenagers do not drink alcohol.

The results of the questionnaire on the topic: «Drug addiction» show that the problem of drugs among high school students is not of paramount importance, as in the results of data processing unanimously the answer was negative on the question whether you have tried a drug.

In this regard, as part of this study we developed a plan for the prevention of bad habits, and a program for shaping a healthy lifestyle «Know how to say NO!» in booklets. The goal of the program is to prepare children to form and consciously choose a healthy lifestyle and take responsibility for their choices by reducing the consumption of tobacco products. The participants in the program are the students of the school; the school staff, including administration and technical staff (security guards, canteen staff, cleaners, etc.); and the parents of the students.

References:

1. Zmanovsky, Y.F. Upbringing of a healthy child: physiological aspect / Y.F. Zmanovsky // Preschool education. – 2018. – №9. – P. 5–12.

2. Kaznacheev V.P. The health of the nation – the phenomenon of ecology of the XXI century / V.P. Kaznacheev // Proceedings of the I All-Russian Forum «III Millennium. Ways to the health of the nation». – Moscow, May 15-17, 2018. – 194 p.

Jolanta Gabzdyl
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Racibórz, Polska
Docent z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej,
doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki

KSZTAŁCENIE MATEMATYCZNE I JEGO INTEGRACJA Z POZOSTAŁYMI ŚCIEŻKAMI KSZTAŁCENIA WCZESNOSZKOLNEGO – W ASPEKCIE KOMUNIKATÓW DYDAKTYCZNYCH

MATHEMATICAL EDUCATION AND ITS INTEGRATION WITH OTHER SUBJECTS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION – IN TERMS OF LINGUISTIC DIDACTIC MESSAGES

The article presents the linguistic properties of didactic messages: questions and instructions in early mathematical education. Their structures and functions were compared with questions and instructions for other subjects in early childhood education. Aspects of their integration in early school education are presented. Sample questions and instructions can be used for educational purposes. Namely, they can be used to develop proper communication habits in students who are to become teachers.

Keywords: early school education, mathematical education, other subjects of education, integration, linguistic didactic messages: instructions and questions

Istota komunikatów dydaktycznych: pytań i poleceń

Analizując proces kształcenia z punktu widzenia najważniejszych elementów w warstwie językowej tego procesu natrafiamy na pytania i polecenia stawiane uczniom przez nauczycieli [1, s. 125]. Język zwykło się uważać „(...) za narzędzie w komunikowaniu się

międzyludzkim. (...) analizując charakter znakowy samego języka dostrzegamy, że znaki językowe są dobrane właśnie tak, by »wyrażały« treści rzeczy ujętych w poznaniu, aby służyły jako »środek«, »narzędzie« międzyludzkiego komunikowania się. Narzędziowość języka jawi się zatem na pierwszy rzut oka jako bezsporna. (...) »mówienie« pełni niewątpliwie funkcję narzędzia w komunikowaniu się międzyosobowym. (...) Rozumiane potocznie posiada ono jako swój model dziedzinę narzędzi materialnych, technicznych, np. łopaty, protezy, wozy, taczki. W takim stanie rzeczy owo narzędzie jest świadomie »wytworzone« i oddzielone od człowieka; zaś w stosunku do psychiki ludzkiej jest z natury »późniejsze«, albowiem zostało wytworzone właśnie dla określonych, osiąganych przez świadomą pracę, także tworzonych celów. Cele zaś były uświadomione już »przedtem«, a samo narzędzie zostało pomyślane »później« jako właśnie środek do realizowania celu." [2, s. 103-104]

Tak jak „pytania zadawane uczniom w czasie lekcji są podstawowym elementem procesu nauczania"; „wchodzą w skład różnych części lekcji" [3. S. 36], tak i polecenia są „nader ważnym i niezbędnym składnikiem pracy nauczyciela", który „występuje powszechnie" [4, s. 3]. Ta powszechność powoduje, jak wskazuje J. Poplucz: że „Poleceń w pracy szkolnej zazwyczaj nie zauważa się, wynikają bowiem w naturalny sposób z bieżących sytuacji. Dostrzegalne są dopiero wypaczenia w posługiwaniu się poleceniami, wówczas też odczuwa się ich niekorzystne skutki – tym bardziej, im są dotkliwsze. Naturalność poleceń sprawia też, że nauczyciele rzadko zastanawiają się nad ich doborem i sposobem zastosowania. (...) Sprawą godną większej uwagi jest więc określenie miejsca poleceń w czynnościach nauczyciela." [4, s. 3-4] Na podobny aspekt i w odniesieniu nie tylko do poleceń, lecz i pytań zlecanych uczniom przez nauczyciela w procesie kształcenia – akcentując przy tym ważność związku pytań i poleceń z celami kształcenia – zwraca uwagę W. Kojs pisząc: „(...) pytania i polecenia, zwane przez nas zadaniami, są (...) pospolitymi faktami stanowiącymi o treści pracy nauczyciela i ucznia. (...) Formułowane (...) przez niego (nauczyciela – J. G.) na lekcji pytania i polecenia mają charakter intuicyjny, co sprawia, że uczeń rozwiązuje (...) wiele zadań zbędnych z punktu widzenia celów kształcenia." [5, s. 8]; „Wydaje się, że dobór kryteriów zadań w związku z realizowanymi celami kształcenia ma charakter międzyprzedmiotowy i czeka na rozwiązanie." [5, s. 55]

Mówiąc o tożsamości struktur i wynikających z nich funkcji pytań i poleceń nauczyciela zwrócę tu także uwagę na to, za W. Kojsem, iż zarówno pytania, jak i polecenia – jako twory językowe, jako komunikaty zdaniowe o określonym kształcie – składają się z dwóch zasadniczych części:

1. części wskazującej, jaką czynność należy wykonać – tzw. „*operatora*"; przy czym, w przypadku pytań elementami wskazującymi owe czynności są zaimki rzeczowne, przysłowne i przymiotne pytajne oraz partykuła „czy", a w przypadku poleceń — czasowniki mające określoną formę i tryb;
2. części oznaczającej „*obiekt (przedmiot)*", na którym lub w związku z którym ma być zrealizowana czynność (ujęta w operatorze); w postaci rzeczowników, czasowników, liczebników, zaimków itd. bądź też wyrażeń im równoważnych. [3, s. 34; 5, s. 18-23]

Tym, co w istotny sposób odróżnia funkcje poleceń od funkcji pytań jako narzędzi semiotycznych, jak wskazuje W. Kojs: jest to, iż polecenie może odnosić się także – w przeciwieństwie do pytania, które zawsze dotyczy informacji, jest sposobem wyrażania niepełnej struktury *działania informacyjnego* – do działań związanych z przekształceniem materii; polecenie jest więc sposobem ujęcia zarówno niepełnej struktury *działania informacyjnego,* jak i *materialnego*. [3, s. 33] Tym, co z kolei łączy funkcje pytań i poleceń jako narzędzi semiotycznych nauczyciela – to ich „moc sprawcza". Pytania i polecenia nauczyciela cechuje bowiem swoista „modalność przekazywanej zleceniobiorcy woli zleceniodawcy" [nawiązuję do spostrzeżeń 6, s. 417, 419 i inne] wyrażanej w postaci rozkazu, żądania itp. – na co wskazuje się zarówno w filozoficzno-logicznej literaturze przedmiotu (w

odniesieniu głównie do pytań), prakseologicznej (w odniesieniu do zleceń: rozkazów, poleceń), jak i w pedagogicznej (w tym psychologicznej; w odniesieniu do pytań i/lub poleceń nauczyciela) [szerzej o tym piszę w 7].

Wskazany tu aspekt „mocy sprawczej" pytań i poleceń nauczyciela ujmuje swoiste relacje występujące między nauczycielem a jego uczniami – polegające na tym, korzystając z ujęcia I. Dąmbskiej, że nauczyciel jako „(...) rozkazodawca jest domniemanym sprawcą (...) wykonania pewnej czynności (...)" [3, s. 34] – które wynikają przede wszystkim ze struktur pytań lub poleceń nauczyciela. Struktury te wraz z żądaniem, rozkazem itp. „zawierają przekazanie zadania albo także instrukcji (środki, sposoby działania czy też program działania – J. G.)." [6, s. 418] Jak pisze bowiem m. in. W. Kojs, W. Olbert i J. Poplucz:

– „Przedstawiając uczniowi pytania i polecenia (...) można skierować jego uwagę na najważniejsze elementy przekazywanych treści i wywołać przy tym różne czynności: różne pytania i polecenia kształcą różne funkcje myśli, różne umiejętności, z rozmaitych stron oświetlają wiedzę i pogłębiają jej zrozumienie. (...) Konstrukcja zadania decyduje m. in. o tym, jak przebiegają procesy odbierania wiadomości, o tym, które wiadomości i w jaki sposób się pojawiają w procesie dydaktycznym (...)." [3, s. 36]

– „Czynnościotwórczą funkcję pytań i poleceń wyzwalają odpowiednio dobrane składniki – pojedyncze wyrazy i ich grupy (...) Poszczególne wyrazy lub ich grupy (...) różnie służą czynnościotwórczej funkcji pytań i poleceń."; „Nauczyciel formułujący pytanie dla ucznia wyznacza mu samym sposobem zbudowania pytania drogę dojścia do odpowiedzi. Z każdego pytania wynika schemat przyszłej odpowiedzi. Struktura pytania decyduje o strukturze odpowiedzi. Praktyczna mądrość życiowa ujęła to w przysłowie »jakie pytanie, taka odpowiedź«. Czynności osoby szukającej odpowiedzi ukierunkowują wszystkie składniki pytania." [8, s. 14-15, 19]

– „Dzięki (...) poleceniom nauczyciel powiadamia uczniów o tym, czego w danym momencie zajęć od nich oczekuje."; „Polecenia stanowią niezbędną czynność nauczycielską o charakterze informacyjno-motywacyjnym (...) Podstawową funkcją poleceń jest pobudzanie uczniów do działania, a więc regulacja ich czynności i zachowania." [4, s. 4, 7]

Wczesnoszkolne komunikaty dydaktyczne matematyki i ich integracja z dydaktycznymi komunikatami pozostałych ścieżek kształcenia wczesnoszkolnego

Zlecanie uczniom danych zbiorów (w tym rodzajów, czy też klas) pytań i poleceń – składających się z danych struktur „operatorów" i „obiektów", a tym samym oznaczających dane rodzaje działań (w tym rezultatów) uczniów – wskazuje na koncepcję kształcenia, w tym strategię, metody, czy fazy uczenia się, jakie nauczyciel zainicjował podczas pracy dydaktycznej z uczniami. Biorąc pod uwagę proces wczesnoszkolnego kształcenia matematycznego, a dokładniej fazy uczenia się uczniów w zakresie np. działań na liczbach, jako charakterystyczne jakościowo struktury i funkcje pytań i poleceń można tu wskazać na następujące przykłady [szerzej piszę o tym w 9]:

– *Gromadzenie zasobów informacyjnych*, np. co: zauważacie w wyniku dokonywanych kolejno obliczeń odejmowania; jeszcze jest napisane na tym grafie?; jakie działania wykonał Tomek na osi liczbowej?; kto jeszcze zaobserwował coś ciekawego w tym grafie?; przyjrzyjcie się zapisom działań matematycznych; odczytajcie z liczydła, jaką liczbę stron Kuba zliczyli we wszystkich książkach; ułóżcie patyczki tak jak Zuzia; zadajcie inne pytania do tego zadania matematycznego; podyskutujcie o tym w parach, w jaki sposób można bez obliczeń znaleźć największą i najmniejszą sumę spośród poniżej podanych.

– *Przekształcanie przedmiotów i informacji (synteza, analiza, porównywanie, porządkowanie itp.)*, np. co kosztuje więcej: 12 kartonów soku pomidorowego czy 11 kartonów soku wiśniowego?; ile: razem kosztują najtańsza i najdroższa książka; pieniędzy jej zostanie, jeśli kupi szachy; takich ludzików złożonych z 6 kasztanów może powstać z 42 kasztanów?; jaką cyfrę powinien do liczby 5 dołożyć, aby ułożyć jak największą liczbę?; jaki wynik otrzymała Iwona, jeśli dodała pewną liczbę do 54, a potem od otrzymanego wyniku odjęła

tę samą liczbę?; jakie znaki matematyczne ukryły się pod znakami zapytania?; która: różnica spośród kilku podanych jest największa; z dziewczynek ma teraz więcej pieniędzy?; które zegary mogą ilustrować zadanie matematyczne?; o ile droższe jest przechowanie opon samochodu dostawczego niż osobowego? na ilu stronach rozmieści te zdjęcia?; na których kartkach nie otrzymamy wyniku 42? obliczcie: ile jest razem fasolek, różnice; przyporządkujcie liczby do odpowiednich narysowanych liczydeł, z cyframi: 145, 541, 200, 232, 402.

– *Doskonalenie i utrwalanie wiadomości i umiejętności*, np. co jest niewiadome w tym zadaniu tekstowym, a co jest dane?; obliczcie podobnie to zadanie matematyczne; wykonajcie podane działania matematyczne.

– *Odtwórcze i twórcze działania*, np. czy można powiedzieć, w którym sektorze kupili bilet?; jak inaczej można obliczyć tę sumę, a jak – różnicę?; jaki: jest przewidywany czas podróży z Gdańska do Malborka, jeśli po kwadransie jazdy Bartek stwierdził, że podróż będzie trwała jeszcze 39 minut; błąd popełnił detektyw Mat?; która informacja jest zbędna w treści tego zadania tekstowego?; w jakiej kolejności najłatwiej dodać te liczby?; obliczcie, korzystając z tabliczki mnożenia; sprawdźcie wyniki w tabliczce mnożenia; ułóżcie: w parach inne zagadki dotyczące tych cyfr; inne zadanie do ilustracji; i rozwiążcie zadanie do notatek Darka; znajdźcie wszystkie rozwiązania do podanego zadania tekstowego).

Jakość stosowanych koncepcji, strategii, metod, faz uczenia się w matematycznym kształceniu uczniów w młodszym wieku szkolnym i postępowe zmiany w tym zakresie w swoisty sposób ujawniają nie tylko jakościowe, ale i też ilościowe właściwości stawianych pytań i poleceń. W prowadzonych w tym zakresie analizach jakościowo-ilościowych, nie sposób pominąć również innych kwestii dotyczących struktur i funkcji matematycznych komunikatów dydaktycznych w postaci pytań i poleceń.

Zachodzi bowiem *związek między strukturą operatorów poleceń a realizowaną ścieżką kształcenia. Przejawia się on w występowaniu w owych operatorach kategorii czynności materialnych specyficznych dla danej ścieżki kształcenia*; operatory poleceń wskazują na ogół na realizowaną ścieżkę kształcenia: matematyczną (np. liczyć, przeliczyć, obliczyć, policzyć, dodać, odjąć, przemnożyć. podzielić), językową (np. odpowiedzieć, powiedzieć, opowiedzieć, odczytać, czytać, napisać, przepisać, zapisać), plastyczną (np. narysować, pokolorować, namalować, zilustrować, wyrzeźbić), muzyczną (np. śpiewać, zaśpiewać, grać, zagrać, akompaniować), itp.

Operatory zarówno pytań, jak i poleceń dotyczące odmiennych wczesnoszkolnych ścieżek kształcenia ujmują także „tożsame" kategorie czynności intelektualnych, jak i materialnych uczniów – zgodnie z tym można tu podkreślić, że pytania / polecenia te ujawniają zakresy integracji matematycznych form aktywności (rodzajów czynności) umysłowych i materialnych uczniów z tymi, jakie występują w przypadkach pozostałych ścieżek kształcenia wczesnoszkolnego. Przy tym *zachodzi związek między strukturą obiektów zarówno pytań, jak i poleceń a ścieżką wczesnoszkolnego kształcenia. Przejawia się on w występowaniu w owych obiektach kategorii przedmiotów specyficznych dla danej ścieżki kształcenia* – dla przykładu, jak tu zestawiono w odniesieniu do ścieżek kształcenia: matematycznej, językowej, plastycznej i muzycznej:

– *Co*: można kupić w tym sklepie za kwotę X? / tracą Ci, którzy nic nie czytają?; to znaczy dostrzegać dobro w drugim człowieku?; by było, gdyby nie było znaków interpunkcyjnych? / jest zielone, miękkie, gładkie, przeźroczyste?; przedstawia ten obraz? / co trzeba zrobić, aby stworzyć klasową orkiestrę?

– *Dlaczego*: należy umieć odczytywać godziny na zegarze? / używamy skrótów?; wam się podobała bajka? / te dźwięki tak głośno brzmią?

– *Jak*: za pomocą dzielenia sprawdzić, czy liczba jest parzysta, czy nieparzysta? / powinna wyglądać dyskusja? / namalować mgłę? / zorganizować klasową orkiestrę?

– *Jakie*: banknoty otrzymamy, jeśli zamienimy banknot 500-złotowy i 100-złotowy na 3 jednakowe banknoty? / znaki interpunkcyjne znajdują się na końcu zdania? / jakie barwy

pochodne uzyskałeś z połączenia poszczególnych barw podstawowych? / dźwięki śpiewa ptak: dwa różne czy dwa takie same?

– *Który*: sposób obliczenia jest dla Ciebie lepszy? / ze skrótów używamy najczęściej?; fragment opowiadania najbardziej was zaciekawił? / relief najłatwiej wykonać? / z instrumentów znasz, a który widzisz po raz pierwszy?

– *W jaki sposób*: za pomocą mnożenia można obliczyć liczbę koralików w pudełku? / są zapisane bajki?; pisze się listy? / namalować pejzaż?; wykonać kukiełkę? / wydobywają się dźwięki z gitary?

– *Poćwiczyć*: dodawanie i odejmowanie w pamięci / właściwą pisownię wyrazów z „ó" / mieszanie barw podstawowych / grę na flecie; granie poznanych dźwięków.

– *Podać*: przykłady liczb, które w zapisie mają zero / wyrazy, którymi można opisać wygląd odznaki; wyrazy bliskoznaczne do wyrazu X; jak najwięcej wyrazów z „ż" / przykłady barw zimnych / propozycję akompaniamentu.

– *Porównać*: wielkości liczb / sposób pisania w pamiętniku tradycyjnym i na blogu / barwy ciepłe z zimnymi / dźwięki; która nuta jest dłuższa: półnuta czy ósemka; który utwór wykonał mały, a który dorosły pianista.

– *Sprawdzić*: wynik dodawania / pisownię wyrazów z „ę", „ą", „em" w słowniku ortograficznym / w słowniku, co oznacza słowo „architekt" / jakie dźwięki można wydobywać z instrumentów stworzonych np. z liści, szyszek, kasztanów.

– *Spróbować*: rozwiązać samodzielnie zadanie tekstowe / skorzystać z powyższego wzoru, aby napisać podziękowania dla wybranej osoby / stworzyć grafikę / naśladować głosy ptaków; ułożyć do wyrazów melodię.

– *Ułożyć*: treść zadania tekstowego do podanego działania / w parach dialogi do ilustracji; pytania do przysłowia / barwy tęczy / melodię do treści wiersza.

– *Wybrać*: wyniki pasujące do wskazanych działań matematycznych / z podanych określeń te, które pasują do słowa X / sposób realizacji collage / dźwięki instrumentów perkusyjnych.

– *Wyjaśnić*: sposób rozwiązania zadania matematycznego / co to są bajki; zasadę pisowni czasowników z przeczeniem nie / co znaczy słowo „relief" / czym się różni fortepian od pianina.

– *Zastanowić się*: nad innymi przykładami przedstawienia dziesiątek i jedności / o czym jest to opowiadanie; o czym mogą mówić dzieci przedstawione na ilustracji / jak zilustrować muzykę rysunkiem / gdzie można usłyszeć takie odgłosy,

– *Zgadnąć*: liczby lub działania ukryte pod znakami zapytania / o jakiej baśni czyta nauczyciel / ile barw użył malarz malując ten obraz / ile osób śpiewa w chórze.

Zakończenie. Działania matematyczne i ich postępowe zmiany – jakościowe i ilościowe przejawiające się szczególnie w doskonaleniu form i sposobów ich wykonania przez uczniów w młodszym wieku szkolnym – pozostają w ścisłym związku z ogólnym stanem rozwoju organizmu i psychofizycznych cech osobowości tych uczniów. Operatywny charakter matematyki równolegle z psychologicznym procesem interioryzacji wskazują matematycznemu kształceniu wczesnoszkolnemu specyficzną drogę, od działań na konkretach i wyobrażeniowych do operacji abstrakcyjnych. [10, s. 10-11] Istotne czynniki w wyznaczaniu tej drogi stanowią komunikaty dydaktyczne w postaci poleceń i pytań. Dobre polecenie, jak i pytanie, korzystając z ujęcia R. Fishera [11, s. 29-30] stanowi stymulator intelektu, stymuluje bowiem to, co Piaget nazwał konfliktem poznawczym, dzięki któremu uczeń w młodszym wieku szkolnym przechodzi na wyższy etap rozwojowy. Dobre pytanie i polecenie to według określenia Brunera rusztowanie dla uczenia się. Nie wszystkie jednak pytania i polecenia pomagają w uczeniu się. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: co odróżnia dobre pytania i polecenia od bezwartościowych stanowił przyczynek do niniejszych rozważań. Próby charakterystyki poleceń i pytań wydają się być ważne zarówno z punktu widzenia teorii, jaki praktyki kształcenia wczesnoszkolnego, w tym matematycznego.

Uczniowie w młodszym wieku szkolnym realizują bowiem w szkole tysiące poleceń i pytań postawionych im przez nauczycieli i autorów podręczników. Polecenia i pytania to nieodłączny i naturalny element pracy szkolnej. Stąd też pełne poznanie ich własności (różnorodnych funkcji sprawczych) oraz umiejętne posługiwanie się nimi stanowi o właściwych kompetencjach komunikacyjnych nauczyciela czy autorów podręczników szkolnych.

Bibliografia:

1. Kojs, W. Szkic do teorii zadań dydaktycznych / W. Kojs. //„Chowanna". – 1985/ – nr 2–3.
2. Krąpiec, M.A. Język i świat realny / M.A. Krąpiec. – Lublin, 1995.
3. Kojs, W. Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów / W. Kojs. – Katowice, 1994.
4. Poplucz, J. Polecenia w pracy nauczyciela / J. Poplucz // „Ruch Pedagogiczny",1990.
5. Kojs, W. Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym / W. Kojs. – Katowice, 1988.
6. Zieleniewski, J. Organizacja zespołów ludzkich / J. Zieleniewski. – Warszawa, 1972.
7. Gabzdyl, J. Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym / J. Gabzdyl. – Racibórz 2012.
8. Olbert W. Formułowanie pytań i poleceń dla uczniów / W. Olbert // „Oświata i Wychowanie". – 1983. – nr 20. – Wersja B.
9. Gabzdyl J. Działania na liczbach: właściwości wczesnoszkolnych poleceń i pytań / J. Gabzdyl / In S.L. Bogomaz, V.A. Karaterzi, S.F. Paškovič (red.) // Psihologičeskij Vademesum. – Vitebsk: VGU imeni P.M. Mašerova, 2020. – S. 223–229.
10. Nowik, J. Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Poradnik dla nauczyciela / J. Nowik. – Opole, 2009.
11. Fischer, R. Uczymy, jak się uczyć / R Fischer. – Warszawa, 1999.

Shmurakova M.
VSU named after P.M. Masherov, Belarus, Vitebsk
PhD in Psychology, Associate Professor
shmurakova@mail.ru
Soveiko Ye.
VSU named after P.M. Masherov, Belarus, Vitebsk
Senior lecturer
Wang Yan
VSU named after P.M. Masherov, Belarus, Vitebsk
Master's course student

УДК [159.95213+005.911:159.937.53]-057.87

RELATIONSHIP BETWEEN LOCUS OF CONTROL AND TIME MANAGEMENT DISPOSITION OF COLLEGE STUDENTS

The article presents the results of the study of the locus of control of students, and their ability to organize their time. The paper presents materials of empirical research. The purpose of the work is to study the peculiarities of the attitude to time of students with different locus of control.

Keywords: locus of control, time management, responsibility, social competence, self-efficacy, personal value of time.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ СО СПОСОБНОСТЬЮ К ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты исследования локуса-контроля студентов, и их умения организовывать свое время. В работе представлены материалы эмпирического исследования. Цель работы – изучить особенности отношения ко времени студентов с разным локусом контроля.

Ключевые слова: локус контроля, тайм-менеджмент, ответственность, социальная компетентность, самоэффективность, личная ценность времени.

Introduction. Responsibility and the “locus of control” as its indicator are the central sign of a student's social competence, which includes the ability to take into account the consequences of committed and imperfect actions for oneself and others, the ability to imagine such consequences not only intellectually, but also emotionally.

According to Rotter, locus of control refers to people's perception of who or what is responsible for the outcome of certain behaviors in life. Today, psychology distinguishes and measures several closely related concepts – locus of control, self-efficacy, self-esteem, neuroticism, perceived behavioral control, self-control, etc. Although the vast literature on each has evolved somewhat independently, Judge et al. came to the conclusion that in fact locus of control, self-efficacy and neuroticism are all markers of the same concept of a higher order. Moreover, they argue that – along with self-esteem – these three constructs form the basis for the basic self-esteem of people, that is, their fundamental assessment of themselves and their own self-esteem. Likewise, Ajzen I. argues that locus of control and self-efficacy together form a broader concept that can be called "perceived behavioral control."

The locus of control occupies a dominant position in the organization of activities by the subject, in making decisions and regulating its activities. Taking responsibility for events in life enables the subject of learning to coordinate not only educational activities, but also others, such as, for example, the sphere of interpersonal communication.

A person's locus of control can vary from situation to situation, depending on two main factors: past experience of success and expectations. Studies have shown that students who are successful in their educational programs change the locus of control from external to internal. Based on similar findings, it has been suggested that stress coping environments and controlled risk education (eg, outdoor adventure programs) can influence people's locus of control. It has also been found that a change in socioeconomic status can affect an individual's locus of control.

Many Chinese and foreign scientists are very interested in cross-cultural study of the locus of control. There are some differences in the tendencies of the locus of control among people from different cultural backgrounds. In 1969, Hsieh et al. used the IE Rotter scale to compare 239 British-American high school students with 343 high school students in Hong Kong. The results showed that Anglo-Americans tended to be under internal control, while Chinese from Hong Kong tended to be under external control. Similarly, Xiao Li and Chen Zhonggen used the Levenson IPC scale to compare 179 college students in Beijing with those born in the United States in 1974. The results showed that the American subjects had more internal control than the Chinese. The results of Wang Dengfeng's cross-cultural research also support the above views. In comparison, Chinese students are more prone to external control. There are three reasons for this difference: cultural differences, socioeconomic differences, and differences in parenting styles.

A person's locus of control can change and develop with age. Hopkins points out that younger children are often more likely to act according to a predominantly external locus of control, whereas by comparison, older students are more likely to act according to an internal locus of control. Anderson (Pratt, 1987: 21) argues that it may even be the case that people

with a greater tendency toward an internal locus of control may change to a greater tendency toward an external locus of control. This could be due to a specific experience that the person has had. Further, the perception of aggression as a possible result of the perception of frustrations and their management in accordance with the person's perception of his own locus of control is discussed. A person's locus of control can change and develop with age. Hopkins points out that younger children are often more likely to act according to a predominantly external locus of control, whereas by comparison, older students are more likely to act according to an internal locus of control. Anderson (Pratt, 1987: 21) argues that it may even be the case that people with a greater tendency toward an internal locus of control may change to a greater tendency toward an external locus of control. This could be due to a specific experience that the person has had. Further, the perception of aggression as a possible result of the perception of frustrations and their management in accordance with the person's perception of his own locus of control is discussed [21].

Locus of control is a special personal characteristic, depending on which people are divided into those who are more sensitive to situational influences, and those whose behavior is mainly determined by personal dispositions. A person's belonging to one or another type of localization of control affects various characteristics of his psyche and behavior. And one of these characteristics is the ability to manage your time.

Time is an integral part of life and the trajectory of a person's life. The problem of organizing time in psychological research arose with the development of a new direction – time management. In modern conditions of social instability, the factor of organizing time takes on special significance for a person. The ability to organize time, the use of time as a means of self-development and self-improvement of an object is one of the important life abilities of a person.

The contradictions that arise among students in their striving to effectively use and organize their time can be in the plane of the locus of control. In this regard, it becomes necessary to study the attitude to time of students with different levels of subjective control.

The purpose of the study is to study the characteristics of the attitude to time of students with different locus of control.

Material and methods. The study of the locus of control was carried out with the participation of first year students (61.6%) and graduates (38.4%) of Sichuan University of International Studies, Sichuan Industrial and Commercial Polytechnic College and Chengdu Professional College of Arts, whose average age was 20.3 years. The study involved 114 male students (48.1%) and 123 female students (51.9%). A total of 300 questionnaires were distributed by random sampling. A total of 237 valid questionnaires were collected with an effective recovery rate of 79% (number of questionnaires returned / number of questionnaires sent out), except for those who did not answer all questions or did not answer the questions carefully.

The study was conducted using the Locus of Control scales (Levenson, 1981), the Time Management Disposition Scale. The Locus of Control scale (Levenson, 1981) is a Chinese version that includes three factors: “Locus of control: internal”, “Locus of control: others powerful”, “Locus of control: chance” (IPC scale). Each scale can be considered independent in order to describe some of the subjects' views on causation. Internality (I) measures how much people believe they are in control of their lives. Powerful Others (P) includes the question of whether subjects believe that other people can control events in their lives. The case scale (C) measures the degree to which a person believes that an incident can affect their life experience and the outcome of events. Each subscale contains 8 items, and the entire scale consists of 24 items, which are graded on a 7-point Likert scale. Thus, the score for each subscale ranges from 0 to 48.

The Time Management Disposition Scale (Adolescent Time Management Scale) (ATMD) was compiled by Huang Xitin Huang and Zhang Zhijie. The scale consists of 44 items and is divided into 3 subscales: the time value scale (including the social value of time

and the personal value of time), the time control scale (including goal setting, planning, priority setting, time allocation, results and feedback), and the performance scale time (including the effectiveness of time management and the effectiveness of time management behavior). Those with high scores, respectively, indicate that they value the function and value of time more highly, or they use more time to monitor behavior in daily life, or they value their time management abilities highly. The number of elements making up three dimensions is 10, 24 and 10, respectively.

Results and its discussion. As a result of the study, data were obtained indicating that the locus of control of students is more inclined to internal control, that is, they largely believe that they themselves are in control of their lives, and are not influenced. by accident or by other people. The results of the study of the locus of control are presented in Table 1.

Table 1 – Locus of control of college students（N=237)

	Mean	**Std**
Internality	35.09	5.826
Chance	33.27	6.930
Powerful others	33.07	7.207

It should be noted that the study did not establish differences in the locus of control among students depending on gender. However, significant differences were revealed depending on the year of study. The data are presented in Fig. 1.

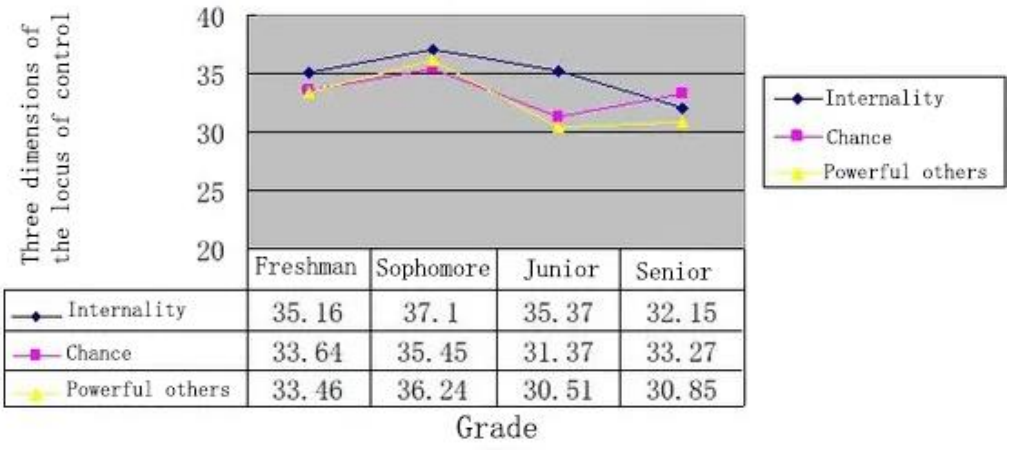


Figure 1 – **The differences in the three dimensions of locus of control among grades**

All three measurements of the locus of control peak in the second year. Secondary school education in China is still at the stage of learning book knowledge. Students who can go to universities are quite confident in their grades. As the saying goes, "Newborn calves are not afraid of tigers," all students are admitted to the university after hard study in high school. Thus, the opportunity to go to university makes people feel that it is achieved through their own efforts and abilities. They feel they will show greater ambition in the wider world of the university, which will further strengthen their inner identity. One year of study and life at university gives people a completely different learning and experience than they did in high school. At the same time, this year allows them to become aware of the impact of chance and influential people on their lives, for example, in interpersonal relationships, social activities, and so on.

This study showed that all subscales of the three dimensions of the locus of control peak in the second year and then slowly decline. Internal control tends to decrease from the second year of school, even lower than in the first year, indicating that people have realized that many things are beyond their control from the second year. After a year of college, people turn into high school students and start thinking and solving problems from a new perspective to better adapt to college life.

This study showed that all subscales of the three dimensions of the locus of control peak in the second year and then slowly decline. Internal control tends to decrease from the second year of school, even lower than in the first year, indicating that people have realized that many things are beyond their control from the second year. After a year of college, people turn into high school students and start thinking and solving problems from a new perspective to better adapt to college life.

Average data on the Time Management Disposition Scale (Adolescent Time Management Scale) (ATMD) are presented in Table 2.

Table 2 – time management deposition of college students（N=237）

	Mean	**Std**
Sense of time value	33.77	5.182
Sense of time control	79.51	10.133
Sense of time efficacy	33.46	5.141

It should be noted that there were no significant differences in the control time control scales among students depending on gender and year of college education.

The correlation between the locus of control and the distribution of time among college students is shown in Table 3.

Table 3 – Correlation among dimensions of locus control and the time management deposition of college students

	1	2	3	4	5	6
1 Internality	1					
2 Chance	0.34**	1				
3 Powerful others	0.29**	0.73**	1			
4 Sense of time value	0.49**	0.19**	0.13	1		
5 Sense of time control	0.47**	0.25**	0.22**	0.58**	1	
6 Sense of time efficacy	0.51**	0.15*	0.18**	0.62**	0.73**	1

Note: ** means significance at a confidence level of 0.01, * means significance at a confidence level of 0.05.

As can be seen from Table 3, within the locus of control scale, the correlation between randomness and strong others reaches a high correlation of 0.73. However, the correlation between inner character and chance, between inner character and strong others was 0.34 and 0.29, respectively, indicating an average level. Within the time management sedimentation scale, correlations between the three subscales ranged from 0.58 to 0.73, showing strong correlation.

Internality is closely related to all dimensions of time management ($0.47 < r < 0.51$). The higher the internality, the higher the time management readings. There is a moderate correlation between randomness and delayed time management ($0.15 < r < 0.25$). Measuring others'

strengths does not significantly correlate with a sense of the value of time, but moderately correlates with a sense of control over time and a sense of time efficiency (0.18 <r <0.22).

Analysis of the relationship between internality and time management.

This study found that there is a high correlation between intrinsic character and the three dimensions of time management readings, while there is a moderate correlation between randomness and the three dimensions of time management. Meanwhile, powerful others have no significant correlation with a sense of the value of time and moderate correlation with a sense of control over time and a sense of the effectiveness of time. When using three dimensions of the sources of psychological control to create a linear regression with one variable to the measurement of the value of time in precipitating time management, it is found that only the inner side matters, while the coefficients measuring randomness and measuring the strengths of others do not matter. Similarly, only the measurement of internality matters when the three dimensions of the locus of control were regressive with a sense of time control and a sense of time efficiency. All of this indicates that the measurement of internal control can positively predict failure in time management, demonstrating that college students are more likely to believe they can control their lives, act confidently, proactively, and positively, and pay more attention to their own role internal factors. Research has shown that people with an internal locus of control are more committed to the pursuit of knowledge and a learning culture than people with an external locus of control. The reason is that they believe they should be held accountable for their own results, knowledge base, cultural quality level, while the scale of their success depends entirely on their own efforts. Individuals with an internal locus of control tend to have a higher level of achievement and achievement motivation than people with an external locus of control. They feel more confident, more proactive, and less anxious.

Thus, people with a high level of internality will view their lives positively because they believe that they are in control of their destiny, that they can use their resources to achieve their goals, and that they are flexible about things. In addition, they are better at managing their time, better coping with life events, and better at coping with tasks.

Conclusion. The conducted research has confirmed the hypothesis put forward by us – that students with different locus of control are characterized by their own peculiarities in relation to time. The results obtained in the course of the research can be used in the work of a practical psychologist with students, in the actual time management for them.

References:

1. Ajzen, I. The theory of planned behavior / I. Ajzen // Organizational Behavior and Human Decision Processes. – 1991. – Vol. 50, is 2. – P. 179–211.

2. Graffeo, L.C. Relationship between Locus of Control and Health-Related Variables / L.C. Graffeo, L. Silvestri // Education. – 2006. – 126. – P. 593–597.

3. Yang, Qian. The relationship between locus of control and subjective well-being of college students: an analysis of the intermediary role of time management disposition / Qian Yang // The Journal of Shanxi preschool normal university. – 8.15 – 2015.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать 07.12.2021. Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 16,97. Уч.-изд. л. 23,60. Тираж 73 экз. Заказ 193.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.