

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД

ВИТЕБСК
2019

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**

Сборник научных статей

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

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2019*

УДК 159.9:37.015.3(062)

ББК 88я431+88.6я431

П86

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 28.10.2019.

Сборник основан в 2001 г.

Редакционная коллегия:

С.Л. Богомаз (гл. ред.), **В.А. Каратерзи** (зам. гл. ред.),
С.Ф. Пашкович (зам. гл. ред.), **И.А. Фурманов**, **В.А. Янчук**,
И.Н. Андреева, **Л.А. Пергаменщик**, **Э.В. Котлярова**, **А.Н. Сизанов**,
Л.В. Маришук, **О.Е. Антипенко**, **Л.Н. Абрамова**, **Д.Ю. Кияшко**,
Н.В. Кухтова, **М.А. Кияшко**, **Т.Е. Косаревская**, **А.А. Стреленко**,
М.Е. Шмуракова, **Т.В. Сенько** (Польша), **Иоланта Габздыль** (Польша),
А.М. Богуш (Украина), **В.А. Моляко** (Украина)

Рецензенты:

кафедра социально-педагогической работы ВГУ имени П.М. Машерова;
доктор психологических наук, профессор *Ю.Н. Карандашев*
(Университет Яна Кохановского в Кельце, Польша)

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. – 313 с.
ISBN 978-985-517-722-8.

В сборнике предложен теоретико-методологический анализ феноменологии психологии и ее инновационных возможностей. В издании представлены результаты исследований ученых Витебского региона. Статьи охватывают широкий круг проблем, исследуемых психологами и представителями смежных отраслей знаний, что свидетельствует об активном интересе к развитию психологической науки и практики на современном этапе. В сборник включены исследования ученых Республики Беларусь и других стран (Россия, Украина, Польша, Словакия).

Материалы публикуются в авторской редакции и предназначены для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений.

УДК 159.9:37.015.3(062)

ББК 88я431+88.6я431

ISBN 978-985-517-722-8

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
Янчук В.А. Психологические угрозы XXI века: поиск определенности в условиях неопределенности	15
Пергаменщик Л.А. Феноменология Л.С. Выготского	24
Маслова В.А. Интегративность в гуманитарных науках и их роль в вузовском образовании	29
Моляко В.А. Стратегемно-праобразный вектор творческого восприятия мира в условиях функционирования полимодальных информационных потоков	33
Фурманов И.А. Феномен жадности: психологическая трактовка	42
Богуш А.М. Концепти «обов'язок», «свобода» і «відповідальність» у виховній парадигмі Василя Сухомлинського	47
Андреева И.Н., Куксо С.А. Креативность и толерантность к неопределенности у женщин разного возраста и семейного положения	51
Космач В.А. История как наука и память государств	56
Антипенко О.Е., Шкредова Н.Е. Сравнительная характеристика результатов использования специальных обучающих компьютерных программ и традиционных методов обучения	62
Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф. Использование нарративного подхода в исследовании копинг-поведения людей с травмой опорно-двигательного аппарата	73
Андрущенко Н.Ю. Гуманистический подход в воспитании	82
Богомаз С.Л., Оленина О.Е. Влияние тревожности на стратегии поведения личности с ограниченными возможностями здоровья	85
Виноградова С.А. Формирование толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов	91
Грибунова Н.Н., Стреленко А.А. Проблема самоотношения в юношеском возрасте	96
Гуцко В.В. Психологическая характеристика одарённости подростков, обучающихся в художественной школе	99
Данилова Ж.Л. Медиативный подход в анализе межличностных конфликтов у старших подростков	102
Денисова И.В. Ведущие тенденции развития музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX в.	108
Зейналова Н.А. Мотивация в структуре внутриличностных конфликтов у волонтеров	115
Иванина Е.С. Повышение социальной активности людей пожилого возраста как направление работы территориального центра социального обслуживания населения	119
Иванова Т.Н. Особенности психологической профилактики девиантного поведения в подростковом возрасте	122
Каратерзи В.А. Развитие эмпатии у сотрудников дома ребенка, осуществляющих уход за младенцами	127

Киселёва М.М. Проблема репрезентации в субъект-объектном взаимодействии	132
Кияшко Д.Ю., Кравцова Е.Н. Взаимосвязь стиля принятия решений с эмоциональным интеллектом у специалистов по социальной работе	138
Колмычевская Е.Н., Стреленко А.А. Формирование отношения беременных женщин к будущему ребенку	142
Колошкина В.А., Дударева И.М. Методы улучшения функционального состояния организма студенческой молодежи	147
Косаревская Т.Е., Мамась А.Н. Личностные факторы профессионализации менеджеров	150
Косова Я.В. Личностные факторы, определяющие склонность подростков к суицидальному поведению	154
Кухтова Н.В., Сотникова Е.И., Орлова М.Н. Просоциальные проявления студентов-волонтеров	158
Лавицкая Ю.А., Стреленко А.А. Юмор как копинг-поведение у специалистов помогающих профессий	162
Лауткина С.В. Инклюзивная образовательная среда в учреждениях образования	167
Лепешко К.В. Феномен социально-сравнительной ревности: новый взгляд	173
Лукинич М.И. Сопоставительный анализ агрессивного поведения молодежи на дорогах в урбанизированной социальной среде	180
Макаренко Т.С. Анализ опыта работы отделения дневного пребывания для инвалидов по реализации индивидуальной программы реабилитации инвалидов	185
Мамытова У.Д. Проявление ревности в многодетных кыргызских семьях	190
Матошко Н.В. Психологические аспекты переживания матерей и подростков в ситуации развода	193
Милашевич Е.П. Содержательные аспекты гендерных представлений о современной женщине	198
Морожанова М.М. Феноменология как интегративный подход к образованию в условиях сложности и неопределенности	202
Озолова И.В. Формирование навыков правописания словарных слов с помощью активизации ассоциативного мышления	205
Понкратенко В.С. Психологические защиты детей в отношениях с родителями	211
Поташева Ю.Л. Эмоциональное выгорание и локус контроля проводников пассажирских вагонов	217
Прокофьева А.М. Особенности эмоционального интеллекта несовершеннолетних старшего подросткового возраста	221
Савицкая Т.В., Болваненко А.С. Восприимчивость к организационному стрессу в трудовом коллективе	225
Семёнова Н.С. Формирование лидерских качеств студенческой молодежи	229

Совейко Е.И. Мотивационные особенности самообразовательной деятельности обучающихся	234
Стрижнев Ю.А. Представления о насилии в семье различных категорий граждан	240
Тарасенко Д.Е., Стреленко А.А. Взаимосвязь стереотипов восприятия с уровнем удовлетворенности работы учителей начальной школы	245
Тевелев Д.М. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов	250
Тимофеенко Е.С., Тимофеенко А.Д. Специфика развития «образа Я» у детей 6–7 лет	257
Ткач М.Г. Исследование типа отношения к болезни у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата	263
Урбан Л.Н. Проявления темперамента при изучении русского языка как иностранного	268
Циркунова Н.И. Мотивы учения подростков с разным уровнем успеваемости	272
Чеботарёва Я.В. Личностные факторы, определяющие склонность подростков к суицидальному поведению	277
Чернова А.О. Возможности поведенческой психотерапии в работе с различными видами фобий в трудовом коллективе	280
Шмуракова М.Е. Ценностные внутриличностные конфликты студентов дневной и заочной форм обучения	286
Шпак В.Г., Шацкий Г.Б. Повышение уровня физического состояния учащихся 6-7 лет общеобразовательной школы на основе преимущественного развития выносливости	292
Gabzdyl Jolanta. Wybrane aspekty badań nad komunikacją dydaktyczną ...	298
Miňová Monika. Vysokoškolská príprava budúcich učiteliek materských škôl	302

ПРЕДИСЛОВИЕ

Слово «феномен» означает явление. Многие психологи полагают, что феноменологическая психология занимается изучением разума или субъективного опыта и представляет собой форму интроспекции. Это неверно. По Крюгеру (1983), феноменологическую психологию можно определить как «науку о природе нашего присутствия перед миром». Когда мы думаем, мы думаем о чем-то, когда мы сердимся, мы сердимся на что-то или на кого-то и помним мы тоже что-то. Такие отношения включают значения (смыслы). Феноменологическая психология исследует эти значения вещей для нас, и значения нас относительно них. Приверженцы феноменологического подхода настаивают, что мир для людей – это не просто собрание пустых и обезличенных предметов, так как и роль человека в мире не сводится к роли машины, обрабатывающей информацию и интерпретирующую мир посредством нейронной активности. Мир обладает смысловой структурой, и наши тела живут как часть этого смысла.

Ученые измеряют реакции испытуемых на стимульные объекты, причем предполагается, что эти реакции являются зависимыми от стимулов, тогда как стимулы являются независимыми от испытуемого. Что же они упускают? Согласно феноменологам, они упускают смысл. По их мнению, мы воспринимаем не стимулы, а значения (смыслы) объектов и условий. Задачей психологии должно быть изучение того, что значат вещи для людей. Письменный стол – это не просто имеющаяся форму прямоугольника комбинация атомов и молекул. Стол означает поверхность, на которой мы можем писать и на которую мы можем положить те или иные предметы. Смыслы могут также включать в себя чувства, ценности и суждения. Мы не можем изучать человека или его мир в изоляции только как отношение. Средствами нашего языка нелегко выразить это взаимную зависимость.

Феноменология переопределяет понятия сознания и разума. Сознание, по ее утверждению, должно указывать на некий объект вне себя, либо реальный, либо тот, о котором человек думает. Поэтому сознание – это не нечто такое, что находится внутри человека, и никакие объекты не появляются в сознании. Как писал Сартр (1956), «стол находится не в сознании, и даже не в возможности представления. Стол находится в пространстве, около окна или где-нибудь еще».

Также отвергаются попытки объяснения психических событий на основе физиологии. В частности, Джорджи (1976) по поводу теории памяти как следов замечает, что память всегда предполагает осознание прошедшего по отношению к настоящему. Если бы воспоминание представляло собой активизацию следа или отпечатка, тогда то, что находится в памяти, являлось бы в настоящем, как и сам отпечаток, между тем оно предстает перед нами как нечто из прошлого. Далее он отмечает, что ученые в поиске этих мнемических следов обращались к нейронам и синапсам, к РНК и ДНК, перескакивая от анатомических к функциональным и далее к химическим концепциям. Идея мозга как интерпретатора внешнего мира также подвергается критике. Крюгер (1981) настаивает на том, что мы не сидим внутри своего мозга, глядя оттуда на мир и интерпретируя его. Напротив, мы присутствуем в мире, являясь его частью, и взаимодействуем с людьми и другими компонентами этого мира.

Часто используется понятие интенциональности, указывающее на связанность (соотнесенность) с чем-то другим. Эдмунд Гуссерль (1859–1938), обращался к понятию интенциональности при построении феноменологической философии. Для Э. Гуссерля феноменология была попыткой описать сущность осознания вещей, а не характеристики физического мира. Это значит, что в сферу сознания мо-

гут включаться и чисто воображаемые вещи, такие как русалки и привидения, и реальные объекты, такие как, например, деревья и возвышенные звуки симфонического оркестра. Сущность – это то, что делает вещи тем, что они есть. Это то, что обеспечивает существование и стабильность вещей и определяет их свойства. Чтобы выявить сущность опыта познания вещей, нужно временно исключить все предрассудки и привычные способы мышления и полностью сосредоточиться на объекте. Таким образом, к человеку приходит интуитивное понимание сущности.

Феноменологи доказывают, что психология совершает ошибку, когда рассматривает разум или сознание как нечто, связанное с телом, и как часть природного мира, подчиняющуюся законам природы. Психология не может экспериментировать с сущностью сознания, но философия может это делать, закладывая в то же время основу, которая позволяет психологии стать научной. Чтобы достичь чистого сознания, следует временно абстрагироваться от своего отношения к природному миру. Можно, например, размышлять о каком-нибудь видимом объекте, скажем, о книге, и, представляя себе ее различные характеристики, такие как вес, вид под разными углами, форму, шрифт с его распознаваемыми буквами, – интуитивно постигнуть сущность этого и других подобных объектов. Такая процедура представляет собой процесс, в котором все характеристики объектов обретают для нас единство и целостность, несмотря на различные свойства этих объектов, – те свойства, по которым мы узнаем данный объект и которые пребывают неизменными при наших последующих контактах с ним, эти характерные значения отличаются от природных, описываемых физикой и химией.

К концу своей жизни Э. Гуссерль начал разрабатывать направление феноменологической психологии, в рамках которого он допускал использование экспериментальных методов как вспомогательных по отношению к феноменологическому методу. Но он всегда отрицал, что собрание коррелированных фактов является задачей эмпирической психологии. Для него наиглавнейшим оставалось раскрытие смыслов вещей для людей, вступающих в отношения с окружающим миром, жизнь, как она проживается людьми.

Согласно феноменологии возможность непосредственного доступа к миру, окружающей нас реальности покоится на тех характеристиках сознания, благодаря которым мы и воспринимаем этот мир. Поэтому необходимо исследовать и понять те характеристики сознания, через которые эта реальность оказывается доступной. Явление мира, реальности в сознании и есть этот мир. Внимание исследователя должно быть обращено не на сам мир, предметы этого мира, а на те акты сознания, в которых предметный мир конституируется. Феноменология начинается с обнаружения корреляции между способами данности человеку различных аспектов мира и сознанием о мире. Отсюда возможность особого типа исследования, направленного на изучение не самого предметного содержания человеческого отношения к миру, а его явления в сознании – феномена. В феноменологическом исследовании тематизируется именно явление предметности в сознании. Бытие как коррелят сознания соотносимо со свойствами сознания – вот истинный предмет познания.

Основным свойством форм сознания, наиболее фундаментальной характеристикой сознания считается интенциональность – направленность сознания на предмет. Сознание – это всегда «сознание о...». «Где бы мы ни говорили о явлении, мы всегда подразумеваем тех субъектов, которым нечто является, но одновременно – и те моменты их психической жизни, соразмерно которым явление имеет место как явление чего-то, и последнее есть именно являющееся в нем» (Э. Гуссерль).

Интенциональность означает, что любому явлению предметов в сознании соответствует собственная интенциональная структура, состоящая из множества интенционально соотнесенных компонентов. Организация феноменологического метода как раз и заключается в том, чтобы исследовать собственную интенциональную структуру сознания со своими сущностными компонентами и во всех горизонтах. Анализ интенциональной структуры сознания осуществляется рефлексивным способом. Поэтому феноменология различает естественную установку и собственно феноменологическую установку. В мире повседневного мышления, естественной установки наша жизнь протекает анонимно, т.е. остается вне опыта интенциональной направленности сознания на предметы. Восхождение к интенциональной структуре сознания, к его имманентной деятельности возможно благодаря методу феноменологической редукции. Именно посредством этого метода мы имеем дело с подлинными феноменами. Редукция позволяет освободиться от наивности естественной установки сознания, которая заключается в том, что оно ориентировано на познание внешних предметов, интересуется, прежде всего, предметами, воспринятыми из чувств или посредством чувств. Редукция позволяет переключить сознание на исследование собственной деятельности по конституированию предметов. И только феноменологическая установка, достигаемая с помощью феноменологической редукции, дает возможность сознанию обратиться к самому себе. Поэтому феноменолог заключает в скобки весь реальный естественный мир, который при естественной установке обладает постоянной бытийной значимостью. Это значит, что «как феноменолог я в описании чисто психического опыта не могу естественным образом приводить в действие мою веру в мир, – в дальнейшем я должен освободиться от всех точек зрения, которые в моей естественно-практической жизни сознания играли свою естественную роль» (Э. Гуссерль).

Интенциональный анализ выделяет объект сознания, наделенный определенным смыслом, а с другой стороны, меняющиеся способы явления, меняющиеся модулы сознания. Эти взаимодополнительные аспекты интенциональности Э. Гуссерль обозначает терминами «ноэзис» и «ноэма». Ноэзис – это модус интенционального сознания, ноэма – его предметный смысл, объективный коррелят. Таким образом, феноменологическая редукция позволяет описать поэтическую и нозматическую структуры сознания. Последовательно феноменологическое развертывание нозмы приводит к анализу соответствующего модуса осознания, ноэзиса.

При анализе интенциональной деятельности сознания феноменолог, прежде всего, исходит из самих интенциональных переживаний и соответствующих структур протекания этих переживаний. Основной характеристикой интенциональных переживаний является идеальность нозматических содержаний в соответствующем сознании. В основе интенционального сознания заключено то, что каждое нозматическое единство есть идеально тождественное во всем синтетическом многообразии переживаний. Это идеальное тождество многообразия переживаний достигается «я-центром». «Для меня, очевидно, что всякое сознание есть сознание моего "я". Это означает также и то, что сознание во всех его формах, во всех его модусах активного и пассивного "я-участия" осуществляет нозматическую работу и при этом содержится в конечном итоге в единстве нозматической связи...» (Э. Гуссерль). Таким образом, развертывание интенционального смысла предполагает постоянный переход к конституированию сущностно связанного синтетического многообразия данностей одного и того же предмета. «Мы конструктивно производим цепь возможных восприятий, благодаря чему проявляется то, как выглядел бы и как должен был бы выглядеть предмет, если бы мы прослеживали его в восприятии все дальше и дальше» (Э. Гуссерль).

Феноменология выделяет различные дескриптивные измерения данности предмета. Интенциональный анализ предметностей сознания не ограничивается эгологически-феноменологическими исследованиями. Последнее предполагает также включение интерсубъективного конституирования, тематизацию «другого» и сообщества. Интерсубъективное конституирование «другого» и сообщества предполагает выход за пределы «я», связь «я» с «другим», с другими «я». Интерсубъективное конституирование «другого» осуществляется посредством «вчувствования». «Интенциональность в собственном "я", которая вводит нас в сферу чужого "я", есть т.н. вчувствование, и его можно ввести в игру в такой феноменологической чистоте, что природа постоянно остается исключенной» (Э. Гуссерль). Трансцендентальное эго необходимо полагает в себя трансцендентальное альтер эго. Именно в форме альтер эго «другой» интенционально переживается. Э. Гуссерль говорит, что собственную жизнь сознания можно непосредственно испытывать в ее самости, а чужую – нет. Но способом «своеобразной апперцепции по аналогии» сознание «другого» во «мне» последовательно конституируется. В результате трансцендентальная субъективность расширяется до интерсубъективности трансцендентальной социальности. А последняя служит основанием для интерсубъективной природы и мира, а также для интерсубъективного бытия идеальных предметностей. «Так феноменологический идеализм раскрывается как трансцендентально-феноменологическая монадология, которая есть не метафизическая конструкция, но систематическое истолкование смысла, который имеет мир для всех нас еще до всякого философствования и который может быть только философски искажен, но не изменен» (Э. Гуссерль).

Э. Гуссерль различал три типа феноменологической редукции: психологический, эйдетический и трансцендентальный. Соответственно, выделяются три уровня феноменологического исследования: дескриптивная, эйдетическая и трансцендентальная феноменология. Психологическая редукция направлена к чистым данным психического опыта. В результате психологической редукции раскрывается поле чисто психических данностей. На этой стадии, однако, феноменолог хотя и описывает в опыте непрерывной интенциональной экспликации всеобщие сущностные свойства этого поля, все же остается в пределах опыта. Эйдетическая редукция приводит к необходимости сущностного усмотрения феноменов; предметности сознания анализируются с точки зрения их сущностных характеристик, их *Apriori*. Как говорит Э. Гуссерль, эйдетическая редукция состоит в аподиктическом усмотрении чистых всеобщностей, соотнесенных с бесконечным объемом свободно мыслимых возможностей как чисто возможных фактов, предписывающих этим последним норму мыслимости в качестве возможных фактов. Такие чистые всеобщности суть чистые самоочевидности. Для раскрытия чистых всеобщностей феноменологического объекта осуществляется метод «свободной вариации в фантазии». С помощью этого метода феноменолог, совершенно произвольно варьируя различные стороны феноменологического объекта, обнаруживает сохраняющийся во всех вариантах инвариант. Последний проступает в результате постоянных самосовпадений вариантов. Причем общий всем вариантам сущностный инвариант является таковым для любой возможной вариации «вообще». Метод «свободной вариации в фантазии» относится не только к феноменологическому объекту, но также к феноменологической субъективности. Как и в случае с феноменологическим объектом, феноменолог осуществляет свободную вариацию, и т.о., в результате последовательного варьирования возможных вариантов эго описывает инвариант феноменологической субъективности как инвариант «чистого я». Метод свободной вариации первоначально касается только

инвариантов собственного эго, если же встает вопрос о постижении «другого» и интерсубъективности, то по аналогии с «моим эго» «другой» будет иметь ту же систему инвариантов. Итак, в результате последовательной эйдетической редукции феноменология превращается в универсальную науку, исследующую систему инвариантов феноменологического поля, структурные *Apriori* этого поля, *Apriori* чистой субъективности и *Apriori* интерсубъективности. «После введения расширенной редукции, – поясняет Э. Гуссерль, – редукции к феноменологически чистой интерсубъективности, проявляется и универсальное *Apriori* для общностей субъектов, редуцированных к их внутренне-феноменологическому и чистому единству».

Цель трансцендентальной редукции заключается в более радикальном очищении сознания и обнаружении т.н. первоисточников опыта. Только таким образом мы приходим к источнику интенционального конструирования мира. Необходимость трансцендентальной проблематики и, соответственно, перехода к трансцендентально-феноменологической редукции Э. Гуссерль объясняет несколькими причинами. Во-первых, любая наука носит региональный характер, т.е. она оперирует в рамках естественной установки, предданного, налично существующего мира. Предметная определенность является обязательной для любой региональной науки. Конечно, в ходе эйдетической редукции феноменолог вскрывает какие-то сущностные инварианты, соотносимые с возможными мирами реальностей. Однако последние все же сохраняют связь с бытийным смыслом наличного предданного в мире, поскольку «именно мы помыслили некие возможные миры как миры возможных конституирующих субъективностей». Как говорит Э. Гуссерль, трансцендентально психолог наивен даже как эйдетический феноменолог. Во-вторых, причина кроется в способе бытия субъективности, «я». Речь идет о субъективности, конституирующей универсальную объективность мира. Поскольку субъективность сознания принадлежит реальному миру, то универсальная объективность мира как в его реальности, так и в его идеальности предстает как определенный мир, наделенный определенным смыслом. Конечно, при эйдетической редукции с помощью метода «свободной вариации в фантазии» мы произвольно варьировали нашу собственную субъективность, вскрывая в результате некую систему сущностных инвариантов. Естественно, эта свободная вариация также предполагает связь с некой бытийной значимостью. Трансцендентально-феноменологическая редукция призвана как раз решить проблему корреляции между «конституирующей субъективностью и конституированной объективностью». Трансцендентально-феноменологическая редукция выполняет по отношению к эйдетической ту же функцию, какую последняя выполняет по отношению к психологической редукции. Если результатом эйдетической редукции является любой возможный (мыслимый) мир с необходимой привязкой к бытийной значимости, то в результате трансцендентальной редукции исчезает любая определенность мира (как реального, так и возможного, мыслимого). Реальность окончательно «дереализуется»: мир есть только феномен. Точно так же тематизации подлежит «я» феноменолога. Феноменолог как человек «заключен в скобки, он сам есть феномен». «Я» феноменолога становится феноменом своего трансцендентального «я», которое обнаруживается как окончательная функционирующая субъективность, «результатом скрытой ранее деятельности, которой является универсальная апперцепция мира». Поскольку в ходе собственного развертывания трансцендентальная установка освободилась от любых форм мыслимых и реальных миров, то основополагающие понятия феноменология творит из самой себя. Согласно Э. Гуссерлю, между всеми феноменологическими редукциями существует определенный параллелизм. Конечно, трансцендентальное «я» от-

лично от естественного человеческого «я», но говорить о каком-то отдельном, производном или вторичном существовании представляется некорректным. «Совершенно очевидно, что то, что превращает мое чисто психологическое опытное самопостижение... в трансцендентальное, есть только опосредованное изменение установки. Соответственно, все обнаруживаемое в моей душе, сохраняя собственную сущность, приобретает благодаря этому новый, абсолютный, трансцендентальный смысл» (Э. Гуссерль). Введение трансцендентальной редукции касается также интерсубъективности, т.е. интерсубъективная эйдетическая феноменология имеет свою трансцендентальную параллель. Последовательно проведенная феноменологическая редукция приводит к обнаружению первоисточников опыта. Далее Э. Гуссерль обращается к «жизненному миру» как объективному корреляту трансцендентальной субъективности. Жизненный мир как «объективированная субъективность» есть результат интенциональных актов трансцендентальной субъективности. В некотором смысле жизненный мир Э. Гуссерль отождествлял не только с трансцендентальной субъективностью, но и с трансцендентальной интерсубъективностью, с «вселенной монад», а также с миром естественной установки. Жизненный мир, трансцендентальная субъективность служат основанием универсальной абсолютной науки, которая, в свою очередь, научно оформляет все возможные науки. В своем систематическом разворачивании трансцендентальная феноменология порождает эйдетические науки, а последние рационально обосновывают все региональные науки. Трансцендентальная феноменология, т.о., является «фундаментом для подлинных эмпирических наук и для подлинной универсальной философии в картезианском смысле, для универсальной науки из абсолютного обоснования» (Э. Гуссерль).

Ученик Э. Гуссерля, Мартин Хайдеггер (1889–1976), указывал на то, что не может быть сознания отдельно от мира и не существует никаких методов достижения абсолютной достоверности. М. Хайдеггер отвергал трансцендентальную редукцию и доказывал, что люди связаны с миром и они взаимодействуют с миром через социальную среду. Следовательно, наиболее фундаментальные вещи, из тех, что мы знаем, исходят от общества – общественное знание – или берут начало в повседневном практическом опыте. Знание не индивидуально. Философия формируется на основе общественного знания, а не является, сама по себе, исходной точкой знания, как полагали философы. Однако он остался верен принципу феноменологии, утверждая, что философия основывается не на информации, полученной из опыта, а на прозрении, самоочевидность которого обусловлена самой структурой опыта.

Французская ветвь экзистенциальной психологии представлена именами Мерло-Понти, Сартра. Именно во Франции были предприняты первые попытки применить феноменологический подход к психологии. Морис Мерло-Понти (1908–1961) – профессор психологии и детской педагогики в Сорбонне в 1963 году опубликовал работу «Структура поведения». Главной его целью было изучение отношений между сознанием и миром природы, и сознание он рассматривал как форму поведения. Он отвергал представление о сознании как о чистой субъективности. Для него поведение является частью структурированного контекста и заменяет собой раздвоенность души и тела. Под структурой понимается диалектический процесс или взаимоотношение как часть контекста. Эти взаимоотношения имеют более или менее устойчивую форму. Например, чувство радости изменяет свои свойства от ситуации к ситуации и от момента к моменту. Оно никогда не бывает одним и тем же дважды, однако обладает подпадающей осмысленной интерпретацией общностью, формой или структурой, которая сохраняется во всех случаях.

Некоторые работы Мерло-Понти были созданы в соавторстве с драматургом, новелистом и философом-экзистенциалистом Жаном-Полем Сартром. Экзистенциализм интересует не сущность вещей, как феноменологию Э. Гуссерля, а их существование (экзистенция), как оно дано в опыте каждому конкретному человеку, прежде всего – в нерациональном опыте. Экзистенциализм отказывается от закономерного, предсказуемого, причинно-следственного мира физики в пользу личного, человеческого. Физические объекты обладают существованием, тогда как люди сами по себе есть существование. Наш опыт – это то, что мы есть, совокупность наших действий. Для Э. Гуссерля сущность предшествует существованию, но для Сартра существование предшествует всему, и все из него проистекает. Иными словами, все человеческие характеристики проистекают из человеческого существования. Люди являются тем, что они есть благодаря своему существованию. Именно существование конкретно, тогда как все остальное – абстракция. Человеческое существование всегда находится в процессе изменения. Человек пребывает в непрерывном процессе становления, постоянно изменяясь и развиваясь.

Для Жан-Поля Сартра образы представляют собой акты, а не вещи, и состоят из осознания вещей. Образы не присутствуют в сознании, а представляют собой тип сознания. Что касается эмоций, они предоставляют нам средства превращения жестокой реальности в нереальный мир. Человек может реагировать на болезненную ситуацию, например, путем ее отрицания. Человек может реагировать на запутавшийся шнурок тем, что с раздражением начнет дергать его, вместо того, чтобы подойти к ситуации рационально. Феноменологическая редукция, утверждает Сартр, позволяет человеку понять, почему он реагирует эмоционально, а не более рассудочно.

В США центром феноменологического направления является университет Дукесне в Питсбурге, где Адриан ван Каам из Нидерландов создал отделение психологии с конкретной целью преподавать феноменологическую психологию. Одним из ведущих представителей данной системы в американской психологии является Амедео Джорджи, который описывает ее предмет как контекстуализированные и определяемые ситуативно опытно-поведенческие отношения человека с самим собой, миром и другими.

Исследования детского развития также привлекались экзистенциалистами для того, чтобы поставить под сомнение различие между разумом и телом, или внутренним и внешним. Симс (1993) сообщает, что дети не различают внутреннее и внешнее (разум и тело), и их рисунки иллюстрируют те смыслы, которые мир имеет для ребенка, те вещи, которые они выбирают для его изображения, и способ, каким они изображают его.

Феноменологические исследования охватывают широкий спектр тем. Анализ текстов и других источников, таких как произведения литературы и искусства, фольклорные обряды, фильмы, пьесы, автобиографии и телепередачи называют герменевтико-феноменологической психологией.

В рамках психотерапии, считают феноменологи, мы должны наблюдать поведение, прежде чем пытаться объяснить его или вскрыть его причины (точно так же, как мы должны увидеть цвета, ощутить запах, испытать иллюзии, прежде чем пытаться объяснить их). В области клинической психологии следует сначала определить, что испытывает человек, страдающий наркотической зависимостью или депрессией, а уж затем искать объяснения.

Виктор Франкл (1963) разработал психотерапевтический метод, который он назвал логотерапией (от греч. логос – дух или смысл). Данное направление известно так же как «Третья Венская школа психотерапии» (первые две – школы

Фрейда и Адлера). Выжив в нацистском лагере смерти, В. Франкл понял, что последняя свобода, которой обладает каждый индивид, это способность выбирать свое отношение к происходящему. Он сделал наблюдение, что из тех, кого не казнили нацисты, пережить болезни и голод смогли лишь те, кто цеплялся за желание жить. Те, кто утрачивал смысл жизни, слабели и гибли.

В. Франкл считал, что страдание – это неотъемлемая часть жизни, которая также придает ей смысл. Его подход к терапии состоит в поиске смысла жизни, смысла собственного существования, в процессе которого человек находит рациональное понимание эмоциональной боли или страдания. Это понимание придает страданию смысл. Средством помощи таким поискам является трагический оптимизм, испытывая который человек превращает страдание в опыт, наделенный смыслом. Поскольку не существует универсальных смыслов, каждый человек должен найти свой собственный. По мере проживания жизни к человеку приходит множество таких смыслов. Франкл побуждает своих клиентов ставить цели в жизни.

Другой широко известной формой экзистенциальной психотерапии является экзистенциальный анализ швейцарского психолога Людвиг Бинсвангера. Он начинал как психоаналитик, но испытав влияние Хайдеггера, принял его концепцию. Его терапия исследует «экзистенциальные модусы», клиента, установленные им отношения с миром и другим людьми. Терапевт побуждает клиента стать аутентичным, вести себя так, чтобы быть верным себе, и таким образом обрести свободу. Разновидностью экзистенциальной психотерапии является герменевтическая психотерапия. В 1979 году экзистенционалисты основали Берч Хауз в Литтлtone – пансионат для взрослых с психическими нарушениями, для лечения которых использовались экзистенциальные методы, такие как принятие ответственности на себя, направленность на будущее.

Таким образом, мы перечислили те феномены, которые так или иначе попадали в разное время и в разных школах в поле зрения психологов и выступали предметом изучения феноменологии.

Анализируя содержание образовательной среды, отметим ее общие, типологические признаки, выделяемые большинством исследователей:

1. Образовательная среда любого уровня является сложносоставным объектом системной природы. Системность этого педагогического объекта, преобразующего совокупность внешних условий обучения, воспитания и развития детей, обуславливает применение принципов природо- и культуросообразности в непрерывном дидактическом «единстве и борьбе противоположностей» обучения и учения, формирования и становления, воздействия и взаимодействия, традиции и развития (со-развития) со-бытийной общности, коллектива и личности.

2. Образовательная среда существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку.

3. Формы адаптации исторически отражают сложившиеся сферы общественного сознания и носят цивилизационный характер.

4. Образовательная среда обладает широким спектром модальности, формирующей разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества.

5. Образовательная среда является процессом диалектического взаимодействия социального, пространственно-предметного и психодидактического компонентов, образуя систему координат ведущих условий, влияний и тенденций развития детской, взрослой и детско-взрослой общности в параметрах более широкой социокультурной среды.

6. Образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания, обучения и развития.

Сопоставительный анализ обозначенных подходов позволяет выявить определенный инвариант, включающий три основных компонента образовательной среды: во-первых, материальная (предметно-пространственная) среда; во-вторых, социальная среда (включая информационную, культурную, психологическую составляющие); в-третьих, соединяющий два предыдущих, деятельностный компонент (он же – технологический или методический).

Подводя итоги, проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что к настоящему времени в истории педагогики накоплен значительный опыт по изучению образовательной среды. Рассмотрены ее общие концептуальные модели (Э.Ф. Зеер, Т.Е. Исаева, В.В. Краевский, Т.В. Менг, А.С. Росстальной, Н.К. Сергеев, И.С. Якиманская и др.), проанализированы компоненты образовательной среды (Б.Н. Боденко, Л.А. Боденко, С.Д. Дерябо и др.); дана общая оценка образовательной среды и проанализировано ее воспитательно-образовательное воздействие (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.); рассмотрен предметный план образовательной среды (С.Л. Новоселова, О.Р. Радионова и др.); определена структура образовательной среды школы (В.В. Рубцов, В.А. Ясвин и др.); выполнен комплексный анализ проблемы образовательной среды (Ю.Г. Абрамова, В.В. Давыдов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.Д. Шадриков, В.А. Ясвин и др.), разработаны типологии образовательной среды, а также методы ее диагностики экспертизы и проектирования (С.Д. Дерябо, В.И. Панов, В.А. Ясвин и др.).

Следовательно, образовательная среда образовательного учреждения, в том числе – вуза, может быть представлена как совокупность ряда компонентов, сложившихся на конкретный момент времени в данном учебном заведении и включающих в свой состав: состояние качества преподавания; уровень требований, предъявляемых к обучаемому в образовательном процессе; принятый стандарт образования; установившиеся нормы поведения, принятые в данном учебном заведении; стиль педагогического общения; регламентированные позитивные ценностные ориентации, к формированию которых стремится выпускник.

В связи с этим существует необходимость изучения влияния среды на развитие ребенка, которое бы носило полимодальный, синергетический, холистический и экологический характер. Таким образом, спецификация различных путей влияния и их взаимоотношений оказывается центральной задачей для построения интегративной модели средовой детерминации.

Янчук В.А.

ГУО «Академия последипломного образования», Республика Беларусь, г. Минск

*Доктор психологических наук, профессор,
Заслуженный работник образования Республики Беларусь
yanchuk@academy.edu.by*

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УГРОЗЫ XXI ВЕКА: ПОИСК ОПРЕДЕЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Определяясь в ключевых психологических характеристиках настоящего времени, можно вполне обоснованно констатировать в качестве таковых неопределенность и растерянность. Растерянность наступает не тогда, когда будущее непонятно – оно непонятно почти всегда. Растерянность наступает, когда непонятно настоящее и его возможные последствия. Именно это обстоятельство и послужило основанием для вынесения в качестве ключевого понятия названия статьи проблематики определения в условиях неопределенности. Акцентируется внимание на состоянии неопределенности в развитии, определяемого необходимостью переосмысления классических представлений, обусловленных прогрессом в науке, технике и обществе. Сегодня человечество сталкивается с усложнением окружающей реальности, представленной не только природным и социальным окружением, но и возрастающим влиянием техногенной и киберреальности, приоритизации технологизации отношений и взаимодействия с окружающим природным и социальным миром в ущерб социальности. В обсуждаемом контексте обосновывается, что психологическая феноменология должна анализироваться в контексте нахождения качественных состояний сбалансированности (разбалансированности) био-психо-социально-осознаваемо-бессознательно-экзистенциальной интердетерминант, взаимодействующих в конкретных средовых контекстах с учетом индивидуально-психологических особенностей личности, совершающей определенные активности, сочетание которых обеспечивает наличное качественное состояние. В качестве механизма достижения сбалансированности определяется диалог, также определяются условия его эффективности. Приводятся примеры прикладного применения культурно диалогического интердетерминизма.

Ключевые слова: диалогизм; культура; социокультурно-диалогический интердетерминизм; неопределенность; психологическая феноменология; темпоральность.

TO THE DEFINITION IN CONDITIONS OF DISORIENTATION IN TEMPORALITY: SOCIOCULTURAL-DIALOGIC INTERDETERMINIST METAPERSPECTIVE

Determining the key psychological characteristics of the present, we can quite reasonably state as such uncertainty and confusion. Confusion does not occur when the future is incomprehensible - it is incomprehensible almost always. Confusion occurs when the present and its possible consequences are not clear. It is this circumstance that served as the basis for issues of the definition in the conditions of uncertainty in it the title of the article. In the context under discussion, it is substantiated that psychological phenomenology should be analyzed in the context of finding qualitative states of balance (imbalance) of bio-psycho-socio-consciously-unconsciously-existential interdeterrminants interacting in specific environmental settings, taking into account individual psychological characteristics of a person performing certain activities, a combination of which provides an actual quality condition. As a mechanism for achieving balance, dialogue is defined, and conditions for its effectiveness are also determined. Examples of applied applications of cultural dialogic interdeterrminism are given.

Key words: confusion, culture; dialogism; psychological phenomenology; sociocultural-dialogic interdeterrminism; temporality; uncertainty.

Введение. Вынесение в качестве ключевого слова названия статьи понятия неопределенности обусловлено все более осознаваемым в общественном созна-

нии состоянием растерянности перед будущим. Связь прошлого, настоящего и будущего, учет возможных последствий для него совершаемого сегодня в своем широком понимании обозначается понятием темпоральность, дезориентация в которой является весьма характерной для современного состояния современной молодежи по крайней мере в рамках постсоветского пространства. Следует заметить, что состояние растерянности наступает не тогда, когда будущее непонятно – оно непонятно почти всегда. Растерянность наступает, когда непонятно настоящее. Это состояние растерянности проявляется в росте экологической неопределенности, опасений в отношении последствий интенсивного внедрения био и информационных технологий с потенциальной возможностью их интеграции, определении в идентичности, половой ориентации, культурной принадлежности и социальной востребованности, экономической состоятельности, нужности, и т.п.

Возрастание неопределенности в будущем приводит к все большей востребованности футурологических описаний развития человека и человечества (Кастельс, 2000; Харари, 2019; Курцвейл, 2015), ярким показателем чего является приглашение известного футуролога Ю.Н. Харари на Давосский экономический форум. В своих 21 уроках для 21 века автор подчеркивает, что «революционные прорывы в информационных технологиях и биотехнологиях ставят перед нами сложнейшие задачи, с какими нашему виду еще никогда не приходилось иметь дело. Слияние биотехнологий с информационными технологиями уже в ближайшем будущем может лишить работы миллионы людей и нанести удар по свободе и равенству. Алгоритмы Больших данных способны породить цифровые диктатуры, при которых вся власть окажется в руках немногочисленной элиты, а большинство людей будет страдать не от эксплуатации, а – что гораздо хуже – от своей ненужности» (Харари, 2019, стр. 3). Впрочем, эта ненужность в социальном аспекте уже начала актуализироваться. Не случайно мы констатируем резкое возрастание депрессий как основного социального заказа на психологические услуги. Одиночество становится еще одним мрачным горизонтом будущего, пока еще не очень осознаваемого человечеством и решаемого зачастую психофармакологическими средствами при непоминании абсолютной бессмысленности и неэффективности такого рода решения. А ведь еще большую угрозу представляет связанная с одиночеством проблема потери социальности. Со всеми связанными с этим последствиями.

Оставив за скобками идеологические дискуссии о кризисе неолиберализма, последствиях внедрения искусственного интеллекта, генетических модификаций, семьи, «освобождения» от детей и связанного с ним осознанного лишения себя детородной функции, и т.п., отмечу и угрозу со стороны бездумного внедрения био- и информационных технологий, различного рода технических дополнений в повседневную житейскую практику и для самого человечества как вида. Человечество уже сталкивается с последствиями «гаджетизации» взаимодействия с социальным и природным миром, принимая волевые решения о запрете смартфонов в школе и т.д. Отмечу и то, что технико-технологическое «облегчение» жизни и «расширение» возможностей (интеллектуальных и пр.) может способствовать (при бездумном использовании) и противоположному – превращению человека в лишенное качества социальности, бесполое, безынициативное, малоподвижное, вырождающееся органическо-неорганическое существо, обитающее во внешне управляемом природном, техногенном и виртуальном пространстве, периодически востребуемое правящей «интеллектуальной» элитой для решения сугубо

прагматических задач посредством различного рода манипуляций. Почти по Олдосу Хаксли в его блестящем описании разговора между Мустафой Мондом, Главноуправителем Западной Европы, и Джоном Дикарем, который всю жизнь прожил в резервации в Нью-Мексико и который один во всем Лондоне что-то знает о Шекспире и Боге: «А если все же приключится в кои веки неприятность, так ведь у вас всегда есть сома, чтобы отдохнуть от реальности. И та же сома остудит ваш гнев, примирит с врагами, даст вам терпение и кротость. В прошлом, чтобы достичь этого, вам требовались огромные усилия, годы суровой нравственной выучки. Теперь же вы глотаете две-три таблетки – и готово дело. Ныне каждый может быть добродетелен. По меньшей мере половину вашей нравственности вы можете носить с собою во флакончике.» (Хаксли, 2016). Это, отчасти, уже стало реальностью, воплотившейся, благодаря безответственности фарминдустрии США, искусственно «подсадившей» десятки тысяч американцев на наркозависимость посредством наркосодержащих антидепрессантов, произведенных «вечно заботящейся о ваших детях» корпорацией Johnson & Johnson.

Представленный выше контур пугающего будущего человечества резонирует с новой эпохой цифромодернизма (digimodernism), активно обсуждаемого культурологами сегодня в связи с гиперактивной цифровизацией общества и культуры и характеризующейся презрительным отношением к прошлому, впрочем, как и к будущему. Как отмечает А. Kirby, «считается, что прошлое не подпитывает нас, не информирует и не создает нас; оно рассматривается, если рассматривается вообще, с презрением (менее удачным или познавательным, конечно менее нравственным, чем наше) или вызывающим жалость к себе (тогда жизнь была проще) – любое представление о том, что оно может в каком-то смысле превзойти сакральное настоящее, отвергается как психическое отклонение, как “ностальгия”» (Kirby, 2009, стр. 226). Это отрицание прошлого соседствует с потерей будущего: образовательная политика поощряет обучению детей тому, что «необходимо» сегодня и «подготовке их к жизни» какой она есть сегодня без учета того, что это будущее неизбежно принесет.

Штрихово нарисованная картина настоящего обусловила авторскую попытку его рефлексии на примере социогуманитарного знания в целом и психологии в частности. Тем более, что такого рода рефлексия становится крайне востребованной как ресурс развития психологического знания (Slaney, K., Tafreshi, D., Wu, C.A., 2019). Прежде всего, она связана с проблемой остранимой (по М. Шкловскому – «создание особого восприятия предмета, создание видения его, а не узнавания ... изменение вектора интенциональности воспринимающего сознания» (Кругликов, 2010, стр. 171)) – оценки совершенного, своеобразного выхода за пределы самое себя.

Создание такого рода оснований для оценки настоящего с темпоральной перспективой будущего развития социогуманитарного знания в целом и психологии в частности и является целью предлагаемой заинтересованному читателю статьи. Рассмотрение проблематики будет осуществляться с позиций социокультурно-диалогической интердетерминистской метаперспективы интеграции психологического знания, идеи которой сформулированы в рамках одноименной метатеории, основные положения которой отражены в ряде акцентированных публикаций автора (Янчук, 2017; 2018а; 2018б; 2018с; Янчук, Сапего, 2017; Yanchuk, 2018).

Современное состояние психологического знания можно охарактеризовать, по мнению многих исследователей, как состояние самоопределения в условиях

абсолютной неопределенности (Асмолов, 2017; Леонтьев Д. А., Моспан А. Н, 2017). В частности, А. Г. Асмолов говорит о кризисе психологий и возрастании риска потери профессиональной идентичности, «когда психологи в буквальном смысле потеряют свое “Я”, утратят свое понимание как представителя психологической науки и утратят навигацию, куда им двигаться в сегодняшней реальности и в сегодняшнем мире» (Асмолов, 2012). Оценивая современное состояние психологической науки, Роберт Стернберг использует метафору альпиниста, совершающего восхождение на горную вершину в условиях полнейшей темноты: «я думаю, что метафора восхождения на вершину горы – это метафора научного прогресса. Мы делаем небольшие шаги к вершине, открывая «истину» о научном феномене. Но мы движемся в абсолютной темноте, не видя всей горы. И когда после небольших шагов нам кажется, что мы достигли вершины – понимания научного феномена – мы должны осознавать, что скорее всего, наше ощущение реальности отличается от самой реальности. Возможно, мы достигли локального максимума (Sternberg, 2017, pp. 649-650).

Следует заметить, что по мнению одного из выдающихся психологов современности А. Бандуры, психология является одной из областей знания, уникально охватывающей комплексное взаимодействие биологической, внутриличностной, межличностной и социокультурной детерминант человеческого функционирования. Как базовая дисциплина, она наиболее хорошо приспособлена для углубления понимания интегрированной биопсихосоциальной природы людей и того, как они активно управляют и создают мир повседневности вокруг себя. Современный мир ускорения социальных, информационных и технологических изменений с повседневными возможностями коммуникации со всем миром предоставляет людям широчайшие возможности влиять на происходящее и собственную жизнь (Bandura, 2006, p. 177).

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 учитывая влияние которых на его психологическую феноменологию по крайней мере не дальновидно. Игнорирование телесной субстанции в ее взаимодействии с социальным окружением при посредстве уникальной способности психического к переводу внешнего во внутреннее и наоборот является нонсенсом, впрочем, весьма распространенным в современном психологическом знании. Точно также как нонсенсом является и не принятие в расчёт разнокачественности человеческих природ (биологическое-психическое-символическое), комплексное взаимодействие которых и результирует поведение. Причем это взаимодействие обладает взаимовлияющим и взаимообуславливающим характером приводя к формированию нового качества, не сводимого к простой сумме составляющих его частей или элементов. Именно эта особенность и обозначается понятием интердетерминации, развернутая содержательная характеристика которого представлена в акцентированных авторских публикациях (Янчук, 2018а; 2018b; 2018с; Yanchuk V. , 2018). Человек (как и высокоразвитые животные) не просто приспосабливается к условиям окружения, реагируя на внешние стимулы, но и приспосабливает его к своим возможностям, находя своеобразный компромисс адаптационного свойства или состояние внутренне-внешней сбалансированности. Причем это состояние баланса не является статичным, а изменяющимся в соответствии с изменениями, происходящими как в нем самом, так и в социальном и природном окружении. Наглядным подтвер-

ждением чему является рост популярности биопсихосоциального подхода в различных областях знания, в частности, в медицине (Bolton, D., Gillet, G., 2019; Junne, R., Zipfel, S., 2015).

Следует предостеречь психологическое знание от излишнего, на мой взгляд, увлечения нейроисследованиями в попытке найти все те же Аристотелевские первоатомы психического. Волна «брейнизма» буквально охватила психологическое знание и не только. Появился огромный перечень дисциплин со звучной приставкой «нейро-», рисующих многообещающие перспективы развития знаний о человеке и детерминантах его поведения (нейролингвистика, нейропедагогика и т.п.).

Прежде всего, следует иметь в виду, что по последним данным: «Мозг является высоко динамичным, реорганизуя свою деятельность в различных взаимодействиях пространственных и временных масштабах, включая изменения внутри и между сетями мозга. Результаты показывают временные пространственно подвижные взаимодействия между внутрисетевыми и межсетевыми взаимоотношениями, в которых мозговые сети временно соединяются, а затем снова разъединяются, подчеркивая динамическое взаимодействие между обособлением и интеграцией (Iraji¹, A, DeRamus¹, T.P., Lewis¹, N. , et al., 2019, p. 3058). Как следствие, любая претензия на нахождение каких-либо абсолютно устойчивых коррелятов поведения и т.п. является иллюзорной либо не соответствующей реальности. Исчерпывающая критика такого рода экстраполяций приведена I.M. Arievitch, констатирующим, вместе с многочисленными другим исследователями, что «нейробиологический редукционизм искажает и упрощает человеческую природу, утверждая, что он может быть выведен из физиологии мозга и отнесен к ней ... что такие сложные социальные конструкты, как свобода воли или ответственность, а также предположительно более «простые» осмысленные действия и поведение (например, вождение автомобиля), не имеют значения в «материалистическом» и «детерминистском» контекстах мозговых процессов» (Arievitch, 2017, p. 8).

Стоит заметить, что основные экспериментальные данные, послужившие основанием для построения различных моделей нейроактивности получены в исследованиях на генномодифицированных мышах и надо обладать очень развитым воображением для их экстраполяции на человека. И не так давно артикулированное нахождение нейронной цепочки, якобы являющейся подоплекой подоплеки алкоголизма, также является абсолютным упрощением проблемы, демонстрирующем биологизаторское невежество по отношению поведению человека, которое является преимущественно второсигнально регулируемым. Впрочем, это и косвенная демонстрация представленности психологического сознания в общественном сознании в целом и естественнонаучном в частности. Психология так и не обрела статуса научного знания в системе естественных наук и по-прежнему обладает маргинальным статусом. Во многом и потому, что по-прежнему пытается приспособить естественнонаучную методологию по отношению к качественно отличной психологической феноменологии, а продвинуть свою собственную так и не сумела и конституировать качественную специфичность психологического знания в общественном сознании так и не смогла.

Вопрос своеобразной нейрологизации современного научного знания не является риторическим. По существу, он напрямую связан с более глубинным вопросом уже обсуждавшегося выше редукционистского подхода к нахождению первооснований человеческого поведения в структурах головного мозга, генетических основаниях и т.п. В последние годы пользуются популярностью безответ-

ственные и околонаучные публикации (биологов, медиков и др.) связанные с якобы нахождением генетических оснований самого разнообразного типа феноменов, например, криминальности, гомосексуальности и т.п. я уже не говорю об обсуждениях проблем генной инженерии, «таблеточных» решений типа уже упоминавшейся сомы О. Хаксли (Хаксли, 2016) т.п.

Этот вопрос напрямую связан и с пугающей перспективой повсеместного внедрения искусственного интеллекта как раз и строящегося на подходе так называемых нейросетей, имплицитно предполагающих якобы обладание «сверхзнанием» о закономерностях функционирования головного мозга. Он так же связан и с информационной бесконечностью, в которой уже начало утопать человечество, пытаясь найти выход в совершенствовании систем информационного поиска и т.п. В частности, благодаря этому появился новый тип «экспертов» в виде различных блоггеров, «направляющих» и будоражащих общественное мнение приверженцев. Социогуманитарное знание в целом и психологическое в частности не успевает реагировать на возрастающую динамику новых процессов и феноменов, порождаемых изменениями в техногенной и киберреальности, придавая им стихийный характер со всеми вытекающими последствиями. В частности, безответственными заявлениями (например, заявление Илона Маска) о ненужности овладения знанием, переводом его из внешнего во внутренний план. В этом контексте следует заметить, что отсутствие соответствующей базы данных на «персональной памяти» приводит к формированию зависимости от внешней базы данных стимулируя поисковую, а не интеллектуальную активность. К тому же человек лишается способности к генерализации творческих инсайтов, основанных на постоянном «прокручивании» наличного в персональном опыте знания с целью обнаружения ранее не ведомых комбинаций, т.е. тех самых инсайтов, представляющих новое видение соотношения элементов структуры, приводящая к обнаружению нового качества, не сводимого к простой сумме составляющих его частей, что собственно говоря и составляет суть понятия социокультурно-диалогической интердетерминация, являющегося основанием одноименной метатеории (Янчук, 2017; 2018a; 2018b; 2018c; Янчук, Сапего, 2017; Yanchuk, 2018).

Отношение интердетерминации подчеркивает элемент взаимовлияющего и взаимоизменяющего его характера, приводящего к качественным изменениям составляющих интердетерминант. Любое изменение одного из элементов неизбежно приводит и к изменению во всех взаимосвязанных элементах. Причем, происшедшие изменения приводят к изменению качества самой гетерогенной системы, получающей новообразования в виде расширения (или сужения), переосмысления и перепереживания обретенного опыта. В данном случае речь идет о динамическом аспекте психологической феноменологии особенно в рамках психологии развития начинает осознаваться продуктивность подхода динамических систем к анализу временной трансформации в функционировании психического (Balliet, D, Tybur, J.M., Lange, P.A.M., 2017; Witherington, 2007; Basto, I., Stiles, W.B., Bento, T., Pinheiro, P., Mendes, I., Rijo, D., Salgado, J., August 2018). Эти ресурсы взаимовлияния на происходящее хорошо описываются в рамках теории самодетерминации, показывающей возможности управления происходящим R.M. Ryan и E.L. Deci (Ryan, R.M., Deci, E.L., 2017). Человек обладает способностью влияния на происходящее, но должен осознавать и то, что, в свою очередь, происходящее оказывает самое непосредственное влияние на него самого, что пассивное бездействие приводит к усилению эффекта внешнего влияния, а активность, не обремененная

ненная приобщенностью к культурному наследию, обрекает его на деградацию и возрастание зависимости от обстоятельств.

Психологическая феноменология не является статичной. 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, социальном и киберокружении, 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 выступает культурный контекст.

И здесь следует еще раз обратить внимание на роль культуры в функционировании человека в природном, техногенном, кибер- и социальном окружении. В последнее время ее роль начала теряться в многоголосом и многообещающем генно-нейро-цифро-техно-технологическом контексте, сулящем «освобождение» человека от рутинности бытия и предоставлении ему безграничных возможностей самосовершенствования саморазвития, правда, без уточнения каких именно. Периферизация культуры в общественном сознании отчасти обусловлена мифологемами и информационным безбрежием, и его доступностью для потенциального пользователя и крайне упрощенным представлением об интернализации культуры, аккультурации и инкультурации.

Не ставя себе целью подробную содержательную характеристику понятия культуры, акцентирую внимание лишь на ее наиболее общих характеристиках: язык, ценности и нормы, способы взаимодействия с социальным и природным окружением, транслируемые (или не транслируемые) в межпоколенном диалоге. Она представляет собой научаемую конфигурацию понятий, образов, обобщений, представлений, ценностей, норм и других символических элементов, широко разделяемых членами данного общества или социальной группы, которая функционирует как ориентационная и нормативная структура поведения и как коммуникативную матрицу, посредством которой поведение интерпретируется, интегрируется, координируется и санкционируется. Культура не является статичным образованием, а представляет собой живой, саморазвивающийся механизм, качественно прирастающий на каждом последующем витке смены поколений, получающих в концентрированном и критически (или некритически) переосмысленном виде опыт предшествующих. Чем ограниченнее культурный багаж, тем ограниченнее понимание и взаимопонимание (O'Reilly, T., Wang, Z., Sabatini, J., 2019; Kievit, R.A., Hofman, A.D., Nation. K., 2019).

Приобщение к культуре – это не простое погружение в информационное пространство, а сложный процесс формирования и развития значений, в том числе и посредством интертекстуальности и интересубъективности, а также интерэкзистенциальности, позволяющей приближаться к переживанию происходящего другим людьми, чувствовать сопричастность к происходящему, востанность в бытие-в-мире. Отсутствие интересубъективности приводит к потере социальности и способности к сосуществованию в мире окружающих людей.

В свою очередь формирование интерсубъективности возможно только в диалоге и посредством диалога, отсутствие коего и приводит к виртуализации отношений посредством нахождения их «эрзац-заменителей» в виде различного рода сетевых объединений.

Благодаря интерсубъективности и интерэкзистенциальности становится возможным формирование разделяемых значений и переживаний, составляющих формирование той самой социальности, без наличия которой общество перестает быть таковым, трансформируясь в механическое единство обособленных особей гедонистического толка, организующихся и действующих по внешнему управлению той самой матрицы или Главноуправителя. Как отмечает И. Маркова, «Жизнь в мире других предполагает, что соавторы не только пытаются снять свои различия в коммуникации, но также признание друг друга как соавторов совместных идей; они спорят и борются за идеи; и они подтверждают свое участие в социальной реальности» (Маркова, 2003, стр. 249). И далее: «Диалогичность подразумевает контракт: отзывчивость и ответственность. Без говорящего не может быть слова – слова имеют свою историю. Не может быть слова без самого себя» (Там же, стр. 258).

Литература

1. Асмолов, А. (2012). Кризисы психологии в сетевом столетии (выступление на V съезде РПО. *Российский психологический журнал*. Т. 9(1), 7-11.
2. Асмолов, А. (2017). Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. В Б. Д. ред.), *От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: мат-лы юбилейной конф.:Т. .:* (стр. 79-95). Москва: Когито-Центр.
3. Кастельс, М. (2000). *Информационное общество. Экономика, общество и культура*. - Перевод Б.Э.Верпаховский, А.Н.Субочев,, Д.а. Тищенко. Москва: ГУ ВШЭ.
4. Кругликов, В. (2010). Остранение. В С. В. др., *Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3.* (стр. 171). Москва: Мысль.
5. Курцвейл, Р. (2015). *Эволюция разума. Как расширение возможностей нашего разума позволит решить многие мировые проблемы*. Москва: Эксмо.
6. Леонтьев Д. А., Моспан А. Н. (2017). Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного. *Мир психологии*. № 2, 12-19.
7. Хаксли, О. (2016). *О дивный новый мир*. - Перевод, О. Сорока. М.: AST Publishers.
8. Харари, Ю. (2019). *21 урок для XXI века*. Москва: "Синдбад".
9. Янчук В.А., Сапего Е.И. (2017). Диалогическая интердетерминация в психологической феноменологии: пример профессиональной деформации педагогов. *Интеграция образования*. Т. 21(3)., 459-476.
10. Янчук, В. (2016). Выготский и культурный переворот в психологии. В К. В. Богомаз С.Л., *Психологический Vademecum: Витебщина Л.С. Выготского: сборник научных статей* (стр. 21-33). Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова.
11. Янчук, В. (2017). Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания. *От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции: том 6 / отв. ред. Д.Б. Богоявленская* (стр. 297-331). Москва: Когито-Центр.
12. Янчук, В. (2018а). Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия. *Методология и история психологии*. 2018. Вып. 1, 124-154.

13. Янчук, В. (2018b). Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. В М. В.О., *Теоретичні дослідження у психології. Том IV* (стр. 21-82). Харьков: Монограф.
14. Янчук, В. (2018с). Эпистемологический потенциал конструкта "культурно-диалогический интердетерминизм". В К. И. (ред.), *История и философия науки в эпоху перемен: сборник научных статей. В 6 томах. Т. 3.* (стр. 70-73). Москва: Изд-во «Русское общество истории и философии наук».
15. Arievidt, I. (2017). *Beyond the Brain. An Agentive Activity Perspective on Mind, Development, and Learning.* Boston: Sense Publisher.
16. Balliet, D., Tybur, J.M., Lange, P.A.M. (2017). Functional Interdependence Theory: An Evolutionary Account of Social Situations. *Personality and Social Psychology Review.* Vol. 2(4), 361-368.
17. Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychology Science.* Vol. 2.
18. Basto, I., Stiles, W.B., Bento, T., Pinheiro, P., Mendes, I., Rijo, D., Salgado, J. (August 2018). Fluctuation in the Assimilation of Problematic Experiences: A Case Study of Dynamic Systems Analysis. *Frontiers in Psychology.* Vol. 9. Article 1119, <https://www.researchgate.net/publication/327043127>.
19. Bolton, D., Gillet, G. (2019). *The Biopsychosocial Model of Health and Disease. New Philosophical and Scientific Developments.* Palgrave Macmillan.
20. Irajil, A., DeRamus, T.P., Lewis, N., et al. (2019). The spatial chronnectome reveals a dynamic interplay between functional segregation and integration. *Human Brain Mapping.* Vol. 40(10), 3058-3077 <http://dx.doi.org/10.1101/427450>.
21. Junne, R., Zipfel, S. (2015). Research prospects in BioPsychoSocial medicine: new year reflections on the "Cross-Boarder Dialogue" paradigm. *Biopsychosocial Medicine.* Vol.9(10), 2-4.
22. Kievit, R.A., Hofman, A.D., Nation, K. (2019). Mutualistic Coupling Between Vocabulary and Reasoning in Young Children: A Replication and Extension of the Study by Kievit et al. (2017). *Psychological Science.* Vol. 30(8), 1245–1252.
23. Kirby, A. (2009). *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture.* New York: Continuum.
24. Langemeyer, I. (2019). Psychology in Times of Smart Systems - Beyond Cyborgs and Intra-action. В К. С. (eds.), *Psychological Studies of Science and Technology, Palgrave Studies in the Theory and History of Psychology*, (стр. 299-324). Palgrave Macmillan.
25. O'Reilly, T., Wang, Z., Sabatini, J. (2019). How Much Knowledge Is Too Little? When a Lack of Knowledge Becomes a Barrier to Comprehension. *Psychological Science.* Vol 30(9), 1-8.
26. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.* New York: The Guilford Press.
27. Slaney, K., Tafreshi, D., Wu, C.A. (2019). Philosophical Reflexivity in Psychological Science: Do We Have It? Does It Matter? В К. О. O'Doherty, *Psychological Studies of Science and Technology* (стр. 237-256). Palgrave Macmillan.
28. Sternberg, R. (2017). Mountain Climbing in the Dark: Introduction to the Special Symposium on the Future Direction of Psychological Science. *Perspectives on Psychological Science,* 12(4).
29. Witherington, D. (2007). The Dynamic Systems Approach as Metatheory for Developmental Psychology. *Human Development.* Vol. 50, 127-153.
30. Yanchuk, V. (2018). The Theoretical and Empirical Foundations of the Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Metatheory of the Integration of Psychological Knowledge. *Journal of Russian & East European Psychology,* 55(2-3).

УДК 159.9

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ Л.С. ВЫГОТСКОГО

Статья посвящена проблеме развития феноменологической психологии Л.С. Выготским в то время, когда собственно феноменология не могла быть принята научным сообществом. Рассматриваются возможности развития «другой» психологии в отечественной культуре и науке.

Ключевые слова: душа, категория, переживание, феноменологическое исследование, феноменология.

PHENOMENOLOGY OF L.S. VYGOTSKY

The Article is devoted to the problem of development of phenomenological psychology By L.S. Vygotsky at that time, when phenomenology itself could not be accepted by the scientific community. The possibilities of development of "other" psychology in the national culture and science are considered.

Key words: soul, category, experience, phenomenological research, phenomenology.

Введение. Известно, что Л.С. Выготский не принимал феноменологию, не доверял ей и не понимал, как это направление может решить задачу формирования человека коммунистического будущего.

Да и у предтечи феноменологии Э. Гуссерля отношение к современной ему психологии было неоднозначным. Однако он никогда не отвергал важности эмпирического изучения психологических феноменов, как не ставил под сомнение ценность экспериментальной психологии и проделанной ею работы [1]. В этой связи, утверждение Л.С. Выготского о том, что Э. Гуссерль «с презрением третировал» экспериментальную психологию, является ложным и крайне предвзятым – как и вся его критика феноменологического метода и феноменологии (Улановский). Для критики феноменологии Выготский выбрал эйдетическую психологию, которая как утверждал классик, не применима для отбора вагоновожатых [2].

Э. Гуссерль считал, что любая эмпирическая работа должна осуществляться на почве феноменологически проясненных понятий и данных опыта, благодаря ему психология может подняться на более высокую ступень научности. В противном же случае психология, гордая своей опытностью, будет постоянно пополняться измышленными феноменами и психологическими анализами, которые даже не являются в строгом смысле «анализами» [3].

Тезис первый (I). Я хочу показать, что в своей сущности Л.С. Выготский в предложенной им в 20–30 годы психологии взял на вооружение феноменологический метод, нигде и никогда об этом вслух не заявляя.

Какие у меня есть основания на данное утверждение?

Со стороны феноменологии (I.I). Целью феноменологического исследования в психологии является получение ясных, точных и систематичных описаний тех или иных аспектов **переживания** человека. Феноменологическое исследование представляет собой качественную стратегию сбора и анализа данных о феноменологическом составе переживания и смысле, который имеет для человека определенный предмет, ситуация, событие или какой-то аспект собственной жизнедеятельности. Категория переживания есть предмет феноменологии как метода исследования.

Со стороны Л.С. Выготского (I.II). Можно ли у Выготского найти тексты, где феномен переживания рассматривается, анализируется, встроен в теоретическую концепцию? Да и, по крайней мере, два текста.

Встреча первая. Категория переживание. Для доказательства тезиса я представлю уточняющее прочтение закона культурно-исторического развития, которое предложил Вересов – один из лучших исследователей Л.С. Выготского. А также приведу прочтение концепции «переживание».

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. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли.

Данная цитата, хорошо известна, ее часто приводят, не задумываясь над сутью, как бы по умолчанию: и так как все всем понятно, о чем идет речь. Итак, высшие психические функции сначала складываются в социальных отношениях между людьми и только потом 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 формулировки основного закона. И не выглядит ли Выготский здесь как представитель классического бихевиоризма?

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, вслед за Н. Вересовым (статья в № 85 журнала «НЛО» за 2007 год) 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.

Таким образом, механизмом культурного развития ребенка (произвольное внимание, логическая память, образование понятий, развитие воли) является опыт переживания, который включен как в процесс интериоризации так и в процесс экстериоризации.

Что дает основание утверждать, что Выготский имел в виду, именно такое прочтение, с использованием понятий «драматическое столкновение», «конфликт», «драма развития личности» и для нас имеющее принципиальное значение понятие «переживание», которое в законе появляется дважды. Сначала переживание как следствие межличностных столкновений, а затем переживание как следствие возникших новых позиций внутри личности.

Заметим, – пишет далее 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, по-

зиций, стремлений. И план второй – скрытый, неявный, индивидуальный, но не менее напряженный, где эта же категория, драматическое столкновение, разворачивается вновь.

Вересов продолжил дальнейший анализ знаменитой формулы, обратив 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. Термин этот широко использовался в живописи, поэзии, музыке, но особенно – в театре, в языке театра, театральной режиссуры. В Словаре театральной антропологии это слово операционализировал Вс. Мейерхольд, с которым Выготский дружил, слово “категория” именно так и интерпретируется. В этой же словарной статье Вс. Мейерхольд пишет, что категория есть столкновение, открытый или скрытый конфликт, есть суть драмы, ее основная структурная единица. Драматическое произведение, в широком смысле, состоит из ряда событий – категорий, но и слова о том, что высшие психические функции появляются *на сцене* и что они появляются *в двух планах*, использованы Выготским отнюдь не как красоты, необязательные метафоры. Наоборот, они наиболее точно и полно выражают суть дела – 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.

Следует отметить, что для людей, живущих в *той* культуре и говорящих на ее языке, слово это было понятно и ни в каком переводе, ни в какой расшифровке не нуждалось. Нам расшифровка уже нужна.

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, но не трагического одиночества, а переживание культурного роста в социальной ситуации развития.

Встреча вторая. Возвращение категории «переживание» в психологию.

В своих лекциях («Кризис трех лет» и «Кризис семи лет») прочитанных в 1933/1934 учебном году в Ленинградском педагогическом институте имени А. Герцена, Выготский отмечает: категория «переживание» занимает особое ведущее место в психологии и определяет это место. Переживание есть основная, ведущая единица (базовое понятие) для изучения личности и среды в их единстве так как «переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии» [2]. До этого он никогда так определенно и очевидно не демонстрировал, определяя точку зрения на место «переживания» в психологии.

Давайте вместе с классиком, опираясь на его текст, перечислим признаки искомого понятия. Итак, какие признаки включает эта единица, выбранная для изучения единства взаимопроникновения личности и среды?

Во-первых, через переживание мы можем представить единство личностных и средовых моментов (Гуссерль – Левин – Выготский).

Во-вторых, переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому, или иному моменту действительности.

В-третьих, важнейшей характеристикой переживания является такой признак как интенциональность. Выготский отмечал: «Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь» [2].

В-четвертых, переживание индивидуально, так как всякое переживание есть мое переживание.

В-пятых, переживание имеет признак ситуативности, так как оно показывает, «чем данный момент среды является для личности» [2].

В. Франкл при описании категории «смысл» есть ощущение, что рассматривал текст Выготского, что исключено, что и удивительно.

Таким образом, Выготский выделил следующие признаки переживания: индивидуальность, ситуативность, интенциональность, что позволит рассматривать человека в единстве личностных и средовых моментов и свидетельствовать (судить) о характере отношения человека к фрагменту действительности.

Выделив основные характеристики переживания, Выготский объявляет место, которое должно занять эта категория в психологии: «действительной динамической единицей сознания, т.е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание».

Завещание мастера. Теперь психологу исследователю хотелось бы получить ответ на очевидный вопрос как фиксировать, изучать переживание? Выготский не дает на этот вопрос обстоятельного ответа, он скорее намечает пути дальнейшего теоретического поиска. «Любой анализ трудного ребенка показывает, что существенна не сама ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию» [2]. Я думаю допущение: «анализ трудного ребенка» сужает принципиальное положение Выготского, эта фраза более точно, на мой взгляд, должна звучать так: «для анализа человеческого поведения важно не сама ситуация, взятая в абсолютных показателях, т.е. измеряемая статистически, а то, как человек переживает эту ситуацию».

Далее Выготский делает предварительный методологический вывод: «Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживания ребенка, т.е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни. Анализ становится очень сложным, мы наталкиваемся здесь на *огромные теоретические трудности* (курсив мой. – Л.П.)» [2]. Провозгласив всю сложность теоретических трудностей, Выготский не объяснил ни что это за трудности, ни почему они возникли, для какой психологии это является трудностью. Может он сам и принял участие в создании этих методологических трудностей и ограничений? Возможно именно методология психологии Выготского, которую он активно создавал, а его ученики подхватили и пропагандировали, содержала ли в себе возможности для преодоления, объявленных теоретических трудностей в изучении переживания?

Итак, лекции 34/35 годов были впервые опубликованы в 1984 году. Эльконин Д.Б. – автор послесловия к четвертому тому собрания сочинений, где впервые были помещены лекции Выготского, полностью соглашается с мыслью учителя о необходимости взять за единицу сознания (психологии) – переживание, но отмечает, что вопрос труден и требует «коренного изменения стратегии и методов исследования». (как бы случайно в этом же году была опубликована книга Василюка Ф.Е., которая стала культовой для многих поколений отечественной психологии).

Эльконин сформулировал основные исследовательские принципы, которые позволят преодолеть.

1. Необходимы длительные индивидуальные исследования отдельных детей.
2. Применяемая в обычных исследованиях стратегия срезов с последующей математической обработкой, при которой теряется особенности перехода от одного периода к другому, для изучения этой проблемы едва ли может быть пригодна.

3. В центре внимания будущего исследователя необходимо поместить «отдельного ребенка, а не абстрактную статистическую среднюю величину» – утверждает Эльконин.

Итак, сделано немало, принципы заложены, трудности определены, осталось предложить инструментарий (но психодиагностический инструментарий базируется, вытекает из определенной методологии понимания человека), при помощи которого исследователь смог бы анализировать такую сложную категорию как «переживания». Мы уже знаем, как не надо изучать переживание: стратегия срезов не подойдет, среднестатистические данные ничего не скажут нам о переживании. Исследование должно быть монографическим, для чего в центр внимания следует поместить отдельного ребенка. Однако, следует признать, что недостаточно развернул, расписал методологию Д.Б. Эльконин, чтобы категории переживание был дан зеленый свет психологическому сообществу, ученый был недостаточно радикален, он даже делает шаг назад по сравнению с идеями Бахтина.

Однако, если отечественная психология относится к феноменологии как методу настороженно, то в мировой психологии и психотерапии она уже давно перешла границы рождения. (Я в РБ знаю только одного психолога, который овладел феноменологическим методом исследования).

В феноменологическом исследовании используются три основных источника сбора данных:

- а) отчеты испытуемых, полученные в ходе исследовательского интервью или изложенные письменно;
- б) рефлексивные самоотчеты исследователя;
- в) личные документы и общекультурные тексты, содержащие развернутые описания внутренней жизни человека.

Весьма богатым источником получения феноменологических данных в психологии могут служить всевозможные личные документы и общекультурные тексты: дневниковые, автобиографические записи, произведения литературы (рассказы, стихи, пьесы), мифы, фольклор, философские работы. Подобные тексты могут содержать в себе очень важные интуиции, богатые и чуткие описания душевной жизни человека, которые могут указывать на специфические характеристики, компоненты, составы переживаний. Можно указать на произведения Л. Толстого, Ф. Кафки, А. Солженицына, Ю. Мисима, И. Бунина, А. Чехова, А. Дефо, к которым психологи регулярно обращаются при анализе самых различных психологических феноменов. Приведу пример работ Б.М. Теплова в 1946 году.

Весьма продуктивным способом приложения феноменологии стало ее использование в психотерапии. Принципы феноменологии были взяты на вооружение Ф. Перлзом и К. Роджерсом. Создан оригинальный психотерапевтический подход Ю. Джендлина. Целый ряд идей и принципов феноменологии стал неотъемлемой частью экзистенциальной психотерапии (Р. Мэя, Р. Лэйнга, Дж. Бюджента, Э. Кина, Д. Крюгера, А. Лэнгле, Э. Спинелли и др.), интегрировавшей такие идеи, как беспредпосылочность, наивность и открытость новому опыту, интенциональность, поток, структура переживания и пр.

Современные феноменологические концепции в психологии, как и колоссальное наследие феноменологии Гуссерля, требуют кропотливой работы психологов. В.П. Зинченко писал: изучение феноменологии Гуссерля – это задача, которая рано или поздно будет осознана психологией [4]. М.К. Мамардашвили считал феноменологию Гуссерля единственно продуктивной линией развития европейской философии [5]. К сожалению, – пишет Улановский, – до настоящего времени обсуждение идей феноменологии в психологии чаще всего сводилось либо к не-

продуктивному пересказу идей и понятий Гуссерля, либо к анализу вторичной литературы по психотерапии (1).

В заключении несколько вопросов. Что есть психология? Что она изучает? Что есть предмет психологии?

Я призываю прослушать уважаемых коллег доклад Б. Братуся на психологическом саммите в Петербурге 2–4 июня 2019 года. Душа, – говорит Братусь, – стала для Выготского и его коллег входным билетом, который был отдан, за право войти в сферу науки. Психология лишилась души. Последствия. Мы говорим об адаптивности к миру? Но кто для кого существует – я для мира или мир для меня? Еще Олпорт в 30 года говорил, что кривая Гауса не оставляет человеку шанса – шанса на существование.

Список использованной литературы:

1. Улановский, А.М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии / А.М. Улановский // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 27–37.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982.
3. Гуссерль, Э. Собрание сочинений / Э. Гуссерль. – М.: Гнозис, 1994.
4. Зинченко, В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания) / В.П. Зинченко. – М.: Изд-во УРАО, 2000
5. Мамардашвили, М.К. Стрела познания (набросок естественноисторической гносеологии) / М.К. Мамардашвили. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

Маслова В.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Профессор, доктор филологических наук

mvavit@tut.by

УДК 81.82

ИНТЕГРАТИВНОСТЬ В ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ И ИХ РОЛЬ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена вопросу преподавания гуманитарных наук в современном вузе, необходимости повысить роль гуманитарных наук, развитию интегративного (мультидисциплинарного) подхода в современных науках.

Ключевые слова: интегративность, мультидисциплинарность, гуманитарные науки, образование.

INTEGRATION IN THE HUMANITIES AND THEIR ROLE IN HIGHER EDUCATION

The article is devoted to teaching the humanities in a modern university, the need to increase the role of the humanities, and the development of an integrative (multidisciplinary) approach in modern sciences.

Key words: integrativity, multidisciplinary, humanities, education.

Введение. В XXI веке наблюдается неравномерное развитие наук: резкий скачок технических и слишком медленное развитие гуманитарных наук, основным предметом которых является **человек** в его мыслях и эмоциях, устремлениях и фантазиях. Как известно, естественные и технические науки нужны, чтобы человечество не погибло от голода, а гуманитарные – это панацея от одичания. О крене в область точных наук у нас в стране говорят цифры: согласно данным Г.В. Пальчика (интервью «Навуковой думке») – по педагогическим (гуманитарным) наукам количество защит по отношению к общему числу составляет 6%.

Именно гуманитарные науки способствуют развитию духовных сил народа, а не экономика, как нам говорят. Если они иссякнут, никакое экономическое устройство и промышленное развитие не спасут нацию от смерти, потому что, как писал Солженицын, «С гнилым дулом дерево не стоит».

Материал и методы. Материалом для статьи послужили наблюдения над современным состоянием и ролью гуманитарных наук в мировой практике. Методы, используемые для написания статьи – анализ, описание, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Сейчас во всем мире предпринимаются шаги, чтобы сформировать общественное мнение по поводу избыточности, нерациональной организации гуманитарного образования. Действительно, существует перепроизводство специалистов в области юриспруденции и экономики, нет конкурсов на филологические специальности. Отсюда делается вывод – уменьшить количество мест на данные специальности, и пополнить гуманитарно ориентированными абитуриентами ряды квалифицированных рабочих, которых сегодня не хватает.

Это предвидели сами гуманитарии. Так, философ Хосе Ортега-и-Гассет в своих «Размышлениях о технике» написал, что власть в обществе захватил новый тип человека, равнодушного к основам культуры, пользующийся плодами цивилизации [2, с.71]. Такой человек понимает, что техницизм гарантирует комфортное существование, а отсюда требование выбирать только те знания, которые приносят непосредственную пользу, причем как можно быстрее.

Гуманитарное образование ставит человека лицом к опыту поколений, запечатленному в текстах, в том числе и художественных. Оно формирует свободно мыслящую личность в контексте опыта предыдущих поколений, свободно выражающую себя в речи. А свободным сознанием трудно манипулировать. И в этом смысле гуманитарное образование опасно и избыточно.

В последние десятилетия современная наука доказала наличие глубинного изоморфизма всего в мире – живого и неживого, т.е. доказала то, что шестым чувством чувствовали еще древние мыслители, поэты и писатели. М. Пришвин, восхищаясь красотой кристаллов замерзшей воды, писал, что они близки по форме к растениям и что «связь между теми и другими формообразованиями очевидна». При таком понимании миропорядка настало время для возникновения такого мировидения, которое обладало бы междисциплинарным потенциалом. В это время был открыт закон единства всего сущего, свидетельствующий о единстве Вселенной и человека в ней.

Важнейшая проблема – интеграция наук. Интегративность, междисциплинарность, полидисциплинарность, трансдисциплинарность (некоторыми учеными эти термины дифференцируются – И.В. Измайлов, Л.П. Киященко) обеспечивают целостную рефлексию, порождаемую интегрированным знанием об объекте изучения. Наступило время цельного знания, которое влечет за собой изменение параметров научного мышления в сторону синтеза: появились **кибернетика** – науки об управлении и связи; **семиотика** – наука о знаках, из которых состоит наша культура, язык и мир; **когнитивистика** – направление в науке, объектом изучения которого является человеческий разум, мышление, знание и те ментальные процессы, которые с ними связаны; **синергетика** – это и методология, и подход, и научное направление, заключающееся в абсолютном принятии принципа целостности и системности; **теория тотальности** (90-е годы XX века). Активно развивается современными психолингвистами **триангуляция** – новый интегративный подход, способный творчески синтезировать современные результаты теоретических и экспериментальных изысканий в разных областях науки о человеке.

Дву- и многосторонний подход, предполагающий наложение друг на друга альтернативных моделей объекта, дает возможность создать его объемную картину и на этой основе заметно расширить область прикладного использования полученных данных: обучение языкам, перевод, пропаганда, реклама, пиар, нейролингвистическое программирование, психотренинг, психотерапия, автоматический синтез и анализ речи, разработка программ искусственного интеллекта и др.

В сфере гуманитарных дисциплин синтез выразился в рассмотрении проблем языка вкупе с литературоведческими, культурно-историческими, психологическими, социальными, философскими и др. проблемами. Так возникли когнитивная лингвистика, лингвополитология, лингвокультурология, юридическая лингвистика, компьютерная лингвистика, межкультурная коммуникация и др. Все эти дисциплины объединяет внимание к говорящему человеку и тесная связь с другими науками о человеке. И здесь важна консолидация наук, а не их разделение.

При этом обществу навязывается все более углубляющаяся специализация, и это начинается в современной школе, где обширные знания в разных областях уже именуются дилетантизмом. Как результат этого – все более утрачивают целостное истолкование мира, студенты уже не могут сложить для себя из этих мозаичных знаний целостную картину мира, а став взрослыми, не способны постичь целостную культуру.

Сейчас обширные знания в разных областях уже именуются дилетантизмом.

Из гуманитарных специальностей наиболее хорошо развитой, обладающей массой собственных методов исследования, что делает ее в некоторой степени методологией других гуманитарных наук, является лингвистика. Гераклит, Платон, Аристотель знали лишь 2 метанауки – философию и филологию. Математика, физика, химия также могут универсально описать структуру мироздания, поскольку они оперируют числом, функцией, элементарной частицей и химическим элементом, которые применимы в любых пространственных локусах и на любых уровнях функционирования сущего. А филология оперирует словом – одним из самых универсальных средств описания мира.

Важнейшая из гуманитарных наук – лингвистика, которая вкупе с философией, семиотикой, психологией, культурологией и др. науками способна понять сущность человека, его характер и поступки. Человек, мера всех вещей, по Протагору, а язык – мера самого человека, поэтому путь к осмыслению человека возможен прежде всего через язык. И.В. Гете утверждал, что главным предметом изучения человека является сам человек, а познать его проще всего через язык. Русская поговорка гласит: *Язык всему голова*. Например, о пространстве мы судим исключительно с позиций нашего тела: *под рукой, рукой подать, под носом, под боком* (рядом), и даже будто бы не связанные с прямыми названиями тела слова типа *верх, низ, право, лево* значат «низ от нас», «верх от нас» и т.д. Уровень владения языком отражает уровень мышления человека. Сейчас уже доказано, что человек, плохо владеющий хотя бы одним языком, плохо мыслит.

Суть педагогической профессии заключается в активном воздействии на другого человека (ученика), но она не может быть реализована без опоры на язык, который является инструментом всех педагогических технологий. Проф. Н.Г. Комлев (МГУ) писал, что язык – это «наиболее стабильный инструмент управления и очевидный носитель общественного сознания. А потому языку должно придаваться фундаментальное стратегическое значение» [1]. Через язык мы познаем мир, входим в культуру, регулируем поведение ученика и студента, которые опять же через язык осуществляются как личность.

Без гуманитарных знаний нельзя подготовить не только дипломированного и знающего «технаря», но даже слесаря, ведь помимо технической среды, он живет в гуманитарной. А. Эйнштейн в «Воспоминаниях» утверждал, что для научного успеха он больше взял из книг Достоевского, чем из специальной литературы [4].

Сказанное предполагает выдвижение лингвистических дисциплин на первое место в вузах не только готовящих учителя, но и человека с высшим образованием вообще. Это значит, что изучение языка, различные формы работы с языком должны составлять основу не только филологического, но и всякого гуманитарного образования вообще. Да и на других факультетах посредством языка формируется терминологическая база науки, язык играет доминирующую роль в становлении понятийной базы всех учебных дисциплин. С этих позиций всякое педагогическое образование может расцениваться как гуманитарное.

Будущий специалист с высшим образованием должен знать основные памятники языка, знать и употреблять редкие слова и выражения, пословицы и афоризмы.

В США, например, чем выше престиж вуза, тем больше времени уделяется гуманитарным дисциплинам, в первую очередь, лингвистике. Потому что в самой системе языка есть механизмы самосохранения, самозащиты и саморазвития.

Сейчас активно проходит процесс либерализации языка: начиная с 90-х годах прошлого века на смену правильной и чистой речи пришел раскрепощенный, свободный язык, который К. Хюбнер назвал «карнавалом вербальной свободы» [3]. СМИ освободились от цензуры и подхватили новшества, тем самым помогли сформировать «языковой вкус эпохи» (по В.Г. Костомарову), помогли внедрить в широкие слои населения различные нововведения, на расшатывание норм оказал влияние также язык рекламы, уровень политической риторики – *оттягиваться, оттяг, VIP-оттяг* (название рубрики в Интернете); *прикалываться, прикольный, приколы, приколист, прикольно; тащиться* (в значении «наслаждаться»); *тусовка, тусоваться, тусовочный человек* и др. Все это способствовало обеднению языка, расшатыванию нормы, укоренению самых различных нарушений норм – от орфоэпических до системно-структурных и стилистических.

Влияние английского языка расшатывает не только лексику, но и грамматику, синтаксис. Например, под влиянием английского языка сегодня в русском языке количественные числительные основательно потеснили порядковые и возникла особая конструкция с числом, которое нужно читать как количественное числительное. Если раньше мы говорили «Шестисотый «Мерседес», «Луи второй» и т.д., и лишь сравнительно редко «Олимпиада-80», «Шереметьево-2», то теперь это явление стало чрезвычайно частотным и отразилось даже в названиях художественных произведений: романы «2008» С. Доренко, «2048» О. Славникова и др.

Под влиянием английской культуры расшатывается даже русский речевой этикет. Телепрощание – *Берегите себя!* – калька с английского, русского человека она заставляет подумать, что существует реальная угроза, если уж ему советуют беречь себя.

Молодежь перестала понимать языковую игру, построенную на смешении стилей. Дело в том, что в языковой компетенции носителя языка заложено знание функционально-стилистической принадлежности слова и возможностей его функционирования. В период англоязычного влияния возникает упрощенный, усредненный язык, и эти знания постепенно стираются; а ведь на смешении стилей основан целый пласт русской культуры андеграунда, а это уже потеря для русской культуры вообще.

Есть еще одна проблема в преподавании. Как известно, поток информации растет в геометрической прогрессии, мы уже не можем прочесть все работы даже по своей узкой специальности, а ведь нужны еще конвергентные знания. Поэтому становится все равно: есть эта информация или ее нет. Как должно быть организовано наше образование? Как научить людей учиться? Знание растет, а наши возможности им воспользоваться, уменьшаются. Понимание наше отстает. Поэтому С.П. Капица говорил, что нужно перейти от образования знания к образованию понимания: нужно учить понимать и интерпретировать, а не просто наполнять память знаками (фактами).

Заключение. Нужна особая программа «ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА». В ней могли бы найти отражение следующие конкретные пункты. 1. Расширить гуманитарное ядро образования. 2. Учесть, что уровень речевой деятельности – показатель готовности будущего специалиста к полноценной работе. Научить ясно и просто излагать свои мысли. Прекрасно сказал *Олжас Сулейменов*: «Платон и Аристотель писали ясно. Иные диссертации, посвященные их трудам, прочесть возможно, но уразуметь их смысл так же трудно, как содержание этрусской «Книги мертвых» на полотне, обмотанном вокруг мумии». 3. Ввести вводный курс о языке, куда входили бы сведения и происхождения языка и письменности, общие классификации языков по родству и структуре, знакомство с существующими словарями. Это как бы облегченный курс «Введение в языкознание», но на всех факультетах. 4. Культура речевого поведения – необходимое составляющее профессиональной культуры учителя. Поэтому необходимо ввести интегративный курс «Речевая культура» на всех факультетах. 5. На любом факультете нужно учить создавать и понимать тексты по специальности.

Список использованной литературы:

1. Комлев, Н.Г. Интервью / Н.Г. Комлев // Литературная газета, 8.10. 2010.
2. Ортега-и-Гассет, Х. Размышления о технике / Х. Ортега-и-Гассет // Вопросы философии. – 1993. – №10. – С. 32–68.
3. Хюбнер, К. Истина мифа / К. Хюбнер. Пер. с нем. И. Касавина. Перевод справочного аппарата выполнен И. Шишковым. – М.: Республика, 1996. – 448 с. – (Мыслители XX века).
4. Эйнштейн, А. Воспоминания / А. Эйнштейн. – М., 1999.

Моляко В.А.

*Республика Беларусь, г. Витебск
Профессор, доктор психологических наук*

УДК 159.9

СТРАТЕГЕМНО-ПРАОБРАЗНЫЙ ВЕКТОР ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ МИРА В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПОЛИМОДАЛЬНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ

В статье представлен стратегемно-праобразный вектор творческого восприятия мира в условиях функционирования полимодальных информационных потоков.

Ключевые слова: творческое восприятие, творческие стратегии, прообраз, праобраз, информационные потоки.

STRATEGEM-PRAIMAGINATIVE VECTOR OF WORLD CREATIVE PERCEPTION IN THE CONDITIONS OF POLYMODAL INFORMATION FLOW FUNCTIONING

Article presents strategem-praimaginative vector of world creative perception in the conditions of polymodal information flow functioning.

Key words: creative perception, creative strategies, preimage, praimage, information flows.

О скачкообразно возросшей актуальности проблемы восприятия в наступившую эпоху информационного шабаша (или, скажем более привычно – взрыва) нам говорят уже не только безусловные научно авторитетные специалисты, но и «обыкновенные» радио-теле-газетные популяризаторы злободневных тем. Автор этой статьи посвятил данной проблеме львиную долю своих исследований, публикаций и выступлений без какой-либо претензии на оригинальность, пионерство и какое-либо ноу-хау. Ибо это представляется ярчайшей очевидностью: агрессивная информатизация нашего пространственно-временного бытия и быта грозит, помимо прямого деформирования мыслительных процессов, хроническими стрессами, неврозами, психическими отклонениями, обретающими масштабы эпидемий (чтобы это не показалось кому-то моим субъективным преувеличением, предлагаю обратиться, к примеру, к работам таких классиков как Л.И. Анциферова, А. Маслоу, Н.П. Бехтерева, К. Роджерс, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов). Скажем для краткости несколько метафорически: неисчислимая армия информационных войск и бандформирований не просто стоит у ворот, а перешла и переходит границы нашего сознания, захватывает тылы подсознания, «беря в плен» или просто уничтожая «города и села» наших нейронов. Наши мозги на грани полной (или частичной?) капитуляции. И боюсь, что моя метафора гораздо ближе к реальности, чем даже я сам думаю... И не только я (см. далее).

Отвечать на вопрос «кто виноват?» слишком поздно, но будем надеяться, что на такой же вездесущий вопрос, как «что делать?» отвечать нужно, авось что-то получится и мы не погибнем под завалами информации (см. уже не раз нами цитированную работу И.С. Шкловского).

Для начала давайте порассуждаем предварительно упрощенно, скажем так, в стиле Нико Пиросманишвили.

Человек рождается, получает дар (генетически, или по воле небес – это уж пусть решают атеисты и верующие) как минимум биофизиологическую стратегию выживания в биофизическом смысле. И свой поединок с миром он начинает еще в утробный период (в «малом театре» материнского дома). А уже с первых мгновений появления на свет, можно сказать без всякого преувеличения и уже без особых метафорических изысканий, этот поединок продолжается уже на сцене большого театра жизни, где каждый из нас ежесекундно (!!!) не играет Гамлета, а фактически является им, потому что «быть или не быть» это не философско-литературный образ-понятие, а неотвратимая реальность, зависимость человека от бесчисленного числа случайных и неслучайных – стационарных факторов разного заряда активности и пассивности.

Даже самая упрощенная логика подсказывает: для того, чтобы жить (выживать) нужно также ежесекундно (!!!) оценивать, т.е. воспринимать реалии и реагировать на них – искать выход (убегать, отклоняться, прорываться, ждать помощи етс.) – с большим или меньшим включением творческих потенциалов для разрешения каждой конкретной ситуации. Собственно, нервная система, организм и функционирует, непрерывно получая огромное количество микро (и не только микро) воздействий (сигналов), перерабатывая их, поддерживая относительное равновесие биохимии, температуры, тонуса, общего состояния. И в зависимости от степени новизны и масштабности воздействий на человека его творческое восприятие запускает в действие уже конкретные стратегии, тактики и отдельные умственные микродействия, направленные на преодоление возникающих сложностей (решение задач, проблем).

Чтобы не быть причисленным к лагерю психологов-примитивистов, которые избегают уровня научности, приведу здесь для объяснения того же самого не очень короткую, но уместную цитату из работ Л.И. Анциферовой:

«С позиций представлений о системной целостности душевной жизни личности каждый ее «орган» – это выработанная субъектом для решения жизненных задач модификация своей целостности, начиная с психофизиологического и кончая ценностно-смысловым развитием. Даже фрагментарное описание функционирования того или иного «органа» многомерно, ибо включает перестройку ценностных, значимостно-смысловых, потребностно-мотивационных, функционально-энергетических, инструментально-операциональных, установочно-диспозиционных характеристик личности. Происходит актуализация и новая интеграция необходимых побуждений, сочетающаяся с построением психологических преград для конкурирующих влечений и стимуляций: изменяется система значимостей; расставляются новые акценты в системе ценностей; мобилизуются функциональные возможности человека, изменяется психологический тонус; происходит смена психических состояний; преобразуется размерность временной перспективы; корректируются или перестраиваются «сценарии» поведения; интенсифицируются чувства сопричастности определенным «значимым другим», социальным общностям, человечеству» [1, с. 63]. Под «органами» Л.И. Анциферова в данном случае имеет в виду полифункциональные формы, или модусы, «посредством которых личность решает свои жизненно важные задачи» [там же].

Как видим, здесь уже строго научным языком пересказана сущность реального творческого реагирования на вызовы жизни в разных ее измерениях.

В.П. Зинченко в своей последней, во многом определяющей весь его марафонский путь в психологии, работе очень выразительно высказался относительно обсуждаемой нами проблемы:

«В моем понимании действительности входит и ее история, и реальность, включающая в свой состав также ее потенциальные, в том числе и виртуальные возможности создания иного. Акты творчества действительны, независимо от того, природны они или культурны, непосредственны или опосредованы, интуитивны или дискурсивны, сознательны или бессознательны. В любом случае, творческий акт направлен на преодоление стихии, хаоса или того, что в представлении автора кажется хаотичным, слабо организованным, хаотичным. Итогом творческого акта (деятельности) является новообразование, иная организация хаоса (иной порядок), создание новых внешних и внутренних форм, несущих смысловую нагрузку. Сердцевиной творческого акта является формообразование, а его движущей силой – трансцендирование – выход за пределы себя. При этом не имеет значение, какого «себя» – духовного, когнитального, эмоционального, телесного или ТРОННОГО Я (М. Цветаева): ВЛЕЧЕТ НЕВЕДОМАЯ СИЛА, которой может быть духовная жажда, голод мысли, незнание, желающее стать знанием. ОТ ЧУВСТВ ЗНАКОМЫХ НАС ПОД ОБРЫВ, К НЕЗНАКОМЫМ ВСЕ ДАЛЬШЕ ВЛЕЧЕТ (Р.М. Рильке). И так далее без конца. В этом смысле творчество беспощадно как по отношению к внешнему, так и внутреннему миру. Ибо оно, как всякое действие, двуедино – направлено на тот и на другой» [4, с. 547].

Как видим – здесь уже речь идет о творчестве (и о творческом восприятии в том числе, правда несколько иносказательно) в более философском ключе, но фактически с той же смысловой конкретикой, о которой идет речь у Л.И. Анциферовой.

И раз уж мы обратились к жанру максимально, скажем так, авторского обоснования наших тезисов крупнейшими учеными, дадим еще слово хотя бы одному

«заморскому гостю». Тут очень, как увидим, убедительно и в унисон с нашими собственными рассуждениями, прозвучат мысли А. Маслоу: «...причина моего интереса к творческому обучению, к креативности, к психологическому здоровью и т.д. состоит в том, что, по моему глубокому убеждению, темп движения истории в последнее время значительно ускорился. Мне кажется, мы переживаем сейчас совершенно особый исторический момент, непохожий ни на что, что было до сих пор. Сама жизнь ускорила как никогда. Вспомните, к примеру, об огромном ускорении, которого добилась за последние годы наука, техника и технологический прогресс. Мне очевидно, что это требует изменения отношения к человеку и к миру, его окружающему. Говоря прямо, назрела необходимость в ином типе человека. Я чувствую, что настала пора гораздо более серьезно, чем двадцать лет назад, отнестись к гераклиловскому, или боргсоновскому, или уайтхэдовскому взгляду, воспринимающему мир как поток, как движение, как процесс, но никак не в наборе предметов, существующих вне времени. Если меня не обманывают мои чувства, а это сегодня гораздо более очевидно, чем в 1990-м или даже 1930-м годах, – если это так, тогда настала пора человека, способного жить в постоянно изменяющемся, постоянно движущемся мире» [7, с. 70]. И далее следует со всей категорической определенностью утверждение о необходимости принципиально нового (по сути тоже творческого!) образования, подготовки специалистов, способных к адекватной деятельности в новых условиях: «Мне хочется обратиться с вопросом ко всей системе образования: Зачем нужно рассказывать о фактах? Факты так быстро устаревают! Зачем обучать техническим наукам? Техника движется вперед семимильными шагами! Даже серьезные колледжи, которые готовят инженеров-техников, ломают голову над этой проблемой. Массачусетский технологический институт, например, с недавних пор перестал преподавать технические дисциплины по-старому, только как научение ряду технических навыков и умений, потому что практически весь опыт, десятилетиями накапливаемый профессорами инженерных наук, теперь совершенно устарел. Согласитесь, что сегодня бессмысленно учить делать кабриолеты. Некоторые преподаватели этого института, насколько мне известно, отказались излагать по старинке своим студентам накопленные ими знания и умения, а вместо этого направили свои усилия на то, чтобы воспитать новый тип инженера, в сущности новый тип человека, который не чувствовал бы себя потерянным в быстро меняющемся мире, человека, которого изменения воодушевили бы, человека, способного к импровизации, уверенного, сильного человека, который мог бы с честью и с радостью встретить неожиданную, новую для него, ситуацию» [там же].

Обратим внимание на то, что данная работа А. Маслоу была издана в 1971 году. Это тем более льстит мне, автору данной статьи, поскольку практически все вышесказанное самым наилучшим образом, так сказать, пропагандирует основы разработанной нами системы КАРУС!

Подкрепим обоснование целенаправленного вовлечения в образовательно-деятельностную повседневную реальность специальных технологий, методов, методик, обратившись к новейшим экспертным заключениям столь же солидных специалистов, как и вышепредставленные. Так ученый очень широкого диапазона Т.В. Черниговская столь же категорично утверждает: «Клод Леви-Стросс писал, что XXI век будет веком гуманитарной мысли или его не будет вообще. Все мы помним, что XX век – век физики, XXI – век нейробиологии... Но ясно, что не будет вообще ничего, если мы не очнемся и не осознали, куда мы попали. А попали мы в цивилизационный слом, в ситуацию, когда разруха в головах настолько перекрыла все остальные проблемы, что является едва ли не самым главным фактором,

определяющим наше существование» [13, с. 16]. Не вступая (здесь не место) в дискуссию относительно приоритетов именно нейробиологии в XXI веке, обратим внимание, что Т.В. Черниговская, равно как и А. Маслоу, подчеркивает, что «мы должны понять, как учить людей учиться, как научить извлекать информацию из быстро меняющегося внешнего мира. Этой информации такое количество, что на самом деле почти все равно, есть она или нет... Мы понимаем, что невозможно прочитать все статьи, которые выходят по твоей «узкой» специальности, нужны кроме того и комбинированные, конвергентные знания. Количество «фактов» растет стремительно, а понимание – гораздо, несопоставимо медленнее. С.П. Капица говорил, что надо перейти ОТ ОБРАЗОВАНИЯ ЗНАНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ. Как научиться правильно классифицировать и «упаковывать» информацию? Как мобилизовать свое внимание, организовать память? [там же, с. 17].

Совершенно очевидно, что и здесь мы видим все ту же расстановку акцентов: информационное нашествие, недостаточная готовность к «поединкам» с конкретными информационными «противниками», принципиальная важность понимания как основного в данном случае «психологического» оружия. Скажем прямо – для нас это тоже очевидности даже не вчерашнего, а позавчерашнего дня [см. 10 и др.]. Но здесь нам представляется очень уместным напрямую обратиться к классикам, так сказать, с другого материка – именно гуманитарного, о чем выше говорит К. Леви-Стросс. И этим классиком вновь, как и в предыдущей нашей работе [см. 11], будет А.С. Пушкин. Но сначала два слова о названии книги Т.В. Черниговской «Чеширская улыбка кота Шредингера». Как это понятно, в названии соединен один из героев «Алисы в стране чудес» (Чеширский Кот) и так называемый кот Шредингера, физика, лауреата Нобелевской премии, который в своего рода притче-мысленном эксперименте «участвует» в очень важном исследовании [см. об этом конкретнее в 13, с. 11]. В данном случае «двойной» кот Т.В. Черниговской выполняет роль своего рода проводника по лабиринтам этой книги, эпиграфом ко введению в которую стоят, кстати, слова... А.С. Пушкина («Старайся наблюдать различные предметы...»), что собственно и послужило одной из причин нашего обращения к... Коту Пушкина, кстати, как мы помним, тоже не какому-то там бомжу, а – Ученому.

Не только в этой связи вспомним, как теперь становится все более очевидным, провидчески-синергетический экскурс нашего гения. Итак:

*У лукоморья дуб зеленый;
Златая цепь на дубе том:
И днем, и ночью кот ученый
Все ходит по цепи кругом;
Идет направо – песнь заводит,
Налево – сказку говорит.
Там чудеса: там леший бродит,
Русалка на ветвях сидит;
Там на неведомых дорожках
Следы невиданных зверей;
Избушка там на курьих ножках
Стоит без окон, без дверей;
Там лес и дол видений полны;
Там о заре прихлынут волны
На брег песчаный и пустой,
И тридцать витязей прекрасных
Чредой из вод выходят ясных,*

*И с ними дядька их морской;
Там королевич мимоходом
Пленяет грозного царя;
Там в облаках перед народом
Через леса, через моря
Колдун несет богатыря;
В темнице там царевна тужит,
А бурый волк ей верно служит;
Там ступа с Бабою Ягой
Идет, бредет сама собой;
Там царь Кощей над золотом чахнет;
Там русский дух... там Русью пахнет!» [12, с. 434].*

Не хотелось бы, да и не очень к месту – впадать в патетику, но, право же, в тысячный раз перечитывая этот всего лишь вроде бы малый отрывок, вступление к такой, как почти само собой и давно считается, наивной, детской (?) сказке, поражаешься колоссальной насыщенностью, многозначностью, многоплановостью, тайнописью и, скажем так, очевидной реальностью представленной картины, над расшифровкой которой нам еще работать и работать.

Но для нас здесь в данном случае главный «герой», как мы уже сказали, Кот Ученый (Кот Пушкина), который вошел в мир почти за сто лет до Чеширского и кота Шредингера. Ни тому, ни другому мы не отказываем в их значимости, но, как кажется более чем очевидным, Кот Пушкина куда как более важен и значим – он не скитается по какому-то там зазеркалью, как Чеширский с его, скажем прямо, очень уж мудреной улыбкой, не сидит в ящике с радиоактивными веществами, как безжалостно приговоренный к негуманному опыту немой кот Шредингера, а безостановочно – и днем, и ночью ходит по золотой цепи, ходит и поет (и не только «Мурку», разумеется), ходит и слагает футурологические трактаты, т.е. сказки.

Мы вполне отдаем себе отчет в том, что привлечением к претендующему на научность анализу весьма и весьма серьезных проблем, обращаемся не к Дарвину и Павлову, не к яростным поклонникам математизации науки, а к поэтам, – ставим себя под безусловно правомерную критику, вплоть до полного отвержения наших тезисов. И мы бы чувствовали себя может быть и не так уж уверенно на шаткой палубе нашей науки, если бы рядом не было таких опытейших путешественников, как В.П. Зинченко, Л.И. Анциферова, Б.М. Теплов, Н.Д. Ермаков и еще, еще. А среди них и – кто бы подумал?! – сам Зигмунд Фрейд, который в своей речи, произнесенной на конференции по случаю его юбилея, сказал, что поэты знают все, и знают наперед [цит. по 6, с. 30]. И дело, разумеется, не только в авторитетных мнениях по поводу вовлечения поэзии, и – шире – художественной литературы в контекст психологического анализа, но и, в конце концов, в правомерности, скажем так, различных жанров и стилей изложения собственно научных дисциплин, идей трактатов (напомним, что в свое время в Европейских университетах некоторые предметы читались не только на латыни, но еще и в стихотворной форме).

Да и Пушкинский Кот нам понадобился в первую очередь не потому, что он попал в стихи, а прежде всего потому, что в этом кратком поэтическом вступлении к поэме-сказке содержится своего рода квинтэссенция самой что ни на есть перспективной парадигмы постижения, познания окружающего мира, той пушкинской парадигмы, к описанию которой мы обратились ранее и уже вполне целенаправленно [11].

И представленный в поэме ДУБ ЗЕЛЕНый – это, особенно после ознакомления с работой У. Матураны и Ф. Варелы «Древо познания», – и есть ведь своего ро-

да модель и окружающего мира, и процессов познания, осуществляемых человеком. При чтении этого небольшого текста у современного, мало-мальски просвещенного психолога (и не только психолога) возникает целый спектр ассоциаций: вечно зеленое древо познания (начиная от Адама и Евы – ср. с рассуждениями указанных выше авторов – 8, с. 216), и золотая цепь знаний, мудрости, и Кот-исследователь, бард и фантаст, и сложный инь-яньский поток творческой деятельности («идет направо – песнь заводит, налево – сказку говорит»), и сверхсложный научный «коан» – избушка не просто на привычных курьих ножках. Но – «без окон, без дверей»... Тут и чеширскому, и шредингеровскому котам будет не до улыбок, а в самом деле до «быть или не быть»...

А для нас этот насыщенный полифонический образ Лукоморья важен как, пожалуй, идеальная иллюстрация стратегемной (стратегической) системы творческого потенциала человека: здесь представлен целый набор аналогий (прямых и символических), и реконструктивный коан указанной избушки, одновременно требующий, скажем так, спонтанно-интуитивного решения, и богатая комбинаторика всех действующих лиц и предметов, равно как и необходимость целостного, синтетического, универсального восприятия всего этого, чтобы построить для себя картину, поддающуюся тому или иному, пусть и субъективному (как это и трактуется в теории функционирования стратегий творческой деятельности) пониманию, интерпретации, истолкованию путем построения своей картины, своего образа мира, поданного нам А.С. Пушкиным в виде такого вот Лукоморья. И не нужно прибегать ни к каким натяжкам, чтобы позволить себе выразить мысль о том, что каждый из нас в своем восприятии данной картины, если это восприятие будет носить мало-мальски целенаправленный характер, выберет свою стратегию расшифровки Лукоморья, то ли по своим собственным индивидуально закрепленным аналогиям, то ли склонностью к фантазированию (реконструированию), то ли словесно обусловленной необходимостью как-то упорядочить представленную богатую комбинацию. Это рассуждение можно без особого труда продолжить, но для нас важно остановиться еще на одной стороне обсуждаемой проблемы. Речь идет о праобразной детерминации зарождения и развития стратегии как таковой.

Даже в том весьма скромном варианте, в котором мы представляли понятие праобраза в наших рассуждениях, оставалось слишком много приблизительного, условного, что больше подходило на использование термина как рабочего. Хотя одновременно, все же напомним, мы при этом вели речь об отнесении праобразной сферы к генетико-подсознательной сфере психики, что безусловно делает этот термин вполне правомерным. Ведь никто же не наберется пока еще наглости утверждать, что мы знаем, что такое сознание или подсознание (а эти понятия давным-давно расхожие и «обычные»). Так вот в данном контексте нам и хотелось бы прибегнуть к этой же иллюстрации-модели праобраза в виде древа – и не только с его стволом, ветками и листьями, но и, разумеется, с корнями, о которых чаще всего забывают, как и крыловская свинья). Такой образ детерминирующей системы зарождения и появления стратегии при всей его на первый взгляд кажущейся примитивности даже по ходу в свою очередь простейших рассуждений легко признать не только правомерными, но и достаточно солидными (сильно сомневающимся нетрудно будет умерить свой скепсис, если они обратятся к довольно обширной литературе по истолкованию древа как не только библейского символа, но и поданного фактически в массе верований, мифов, да и часто строго научных разработках в области фауны). И чтобы наполнить «ветви древа» конкретным психологическим смыслом, достаточно вернуться к приведенным в начале цитатам из работы Л.И. Анциферовой, а уж по части использования огромного поэтического потенциала

в психологическом мышлении в нашем распоряжении находится богатое наследие В.П. Зинченко. Потому-то и позволим себе считать, что ходящий по золотой цепи поэтических аллегорий, метафор-образов Пушкинский Кот может быть призванным «связным» между тайным миром праобразности и уже более явным миром прообразов, поддающихся достаточно конкретному описанию, фиксации и дальнейшему развитию в каждой конкретной творческой ситуации [10].

Совершенно естественно, как мы уже не раз отмечали, возникает вопрос о соотношении понятий «архетип» (по К. Юнгу) и «праобраз» (в нашей интерпретации). Для краткости скажем фигурально так: мы понимаем архетип как корни древа, в то время как праобраз это все древо – и корни, и кроны (более обстоятельно см. об этом в новейших разработках Е.Н. Боровицкой [2]). Если более точно, то архетип зарождается в корнях психики, а праобраз как-то «выпутывается» из всего древа. Это «выпутывание», зарождение, предтеча, как нетрудно понять, относится к тем тайнам психики, которые пока в гораздо большей степени стимулируют наши гипотезы и домыслы, чем дают основания для построения бесспорных научных конструкций. И нам в свою очередь трудно претендовать на провозглашение истин, оставаясь в этой «зоне» более или менее убедительных доказательств.

Это самым непосредственным образом касается именно наших предположений относительно зарождения и детерминирования стратегий решения задач, как и стратегий творческой деятельности более масштабного характера. Нами достаточно давно и многократно рассматривается своего рода творческая трасса развития стратегии, в основе чего лежит именно праобразный импульс, запуск, базирующийся на установках, мыслительной и общей готовности к выполнению конкретной деятельности, к решению конкретной новой задачи. Именно конкретная праобразная диспозиция в таком понимании является исходной базой для зарождения стратегии.

Как говорится в подобных случаях, такого рода утверждения нельзя ни доказать окончательно, ни опровергнуть. Поэтому еще раз злоупотребим в данной статье длинной цитатой, ибо она очень уж кстати:

«Загадка человеческого мышления (а творческого тем более! – В.М.) всегда оставалась традиционной темой для эпистемологии. Попытки компьютерного моделирования и симулирования мыслительных процессов, открытие нейрофизиологами двух когнитивных типов мышления – пространственно-образного и знаково-символического (прошу прощения, а что психологи в этом смысле до нейрофизиологов ничего не открыли подобного? – В.М.), а также другие достижения когнитивной науки в последние десятилетия конечно же открывают новое поле эпистемологических исследований. Если верно, что наш мозг действительно обрабатывает когнитивную информацию, то резонно предположить, что наши мыслительные акты, видимо, представляют собой направленное оперирование внутренними ментальными репрезентациями (перцептивными образами, словами, символами) в соответствии с теми или иными когнитивными стратегиями (вот это для нас самое интересное. – В.М.). Эти стратегии эволюционируют в ходе биологической, когнитивной и культурной эволюции человеческих популяций» [14, с. 32–33]. Мы, разумеется, на культуру человеческой популяции в своих разработках пока не замахивались, но все сказанное имеет самое прямое отношение к обоснованию нами теории функционирования творческих стратегий, как и еще небольшой фрагмент этого же автора: «Наше мышление базируется не только на когнитивной информации, создаваемой на основе сигналов внешней среды, но и на своего рода «встроенном» в когнитивную систему программном обеспечении, т.е. подлежащей биологической эволюции генетической информации, определяющей формат внутренних ментальных репрезентаций, доминирующие стратегии их переработки и т.д.» [там же].

Наши реплики по ходу цитаты – это так, безобидная дискуссионность, а главное в рассуждениях уважаемого И.П. Меркулова – можно без преувеличения сказать – абсолютно идентичное гипотетическое обоснование протекания мыслительных процессов нашему обоснованию праобразно-диспозиционного зарождения стратегий [см. указанные выше работы].

* * *

В данной статье можно вполне обойтись без каких-либо развернутых характеристик всего того, что связано с информацией, ее стремительным ежесекундным (!) накоплением в окружающем нас мире, и всем тем, что напрямую связано с поисками собственно психологических средств решения информационных проблем. Об этом уже написано огромное количество работ, об этом фактически идет речь в наших многолетних разработках, связанных с изучением творчества, мышления, практических технологий деятельности в информационном времени-пространстве. А.С. Пушкин в своей сказке «Руслан и Людмила» (я считаю эту «сказку» блестящим футурологическим произведением, которое с каждым днем подтверждает очень высокий уровень заложенных в нем прогнозов), говоря сегодняшним языком, удивительно точно смоделировал в представляемом Лукоморье сегодняшний информационный мир со всеми его социально-психологическими крупно и маломасштабными перипетиями, начиная от мелких интриг и кончая войнами и межличностными поединками (чего стоит только сравнение событий в сказке с сегодняшними событиями на Украине, а, ведь, у Пушкина рассказ ведется именно о событиях в Киевской Руси!). Так что «дела давно минувших дней, преданья старины далекой» [12, с. 486] становятся злободневными в сегодняшней реальности. Опять-таки, трижды прав З. Фрейд: «Поэты, как всегда, знают все» [цит. по 6, с. 30]. А Анна Ахматова, как известно, любила повторять: поэт всегда прав.

Р.С. Так уж получилось, что Л.И. Анциферова и В.П. Зинченко почти в одно время поменяли свою физическую прописку. Но такая прописка это всего лишь штамп в паспорте. А личность прописана в мироздании навечно, раз и навсегда. И хотя я намного меньше искушен в теории личности, чем Людмила Ивановна и Владимир Петрович, но ни мгновения не сомневаюсь, что они то как раз и доказывают самими собой, что личность это не придумка психологов, а реальность, что Личности – слава Богу! – присутствуют в нашем пусть и не очень радужном бытии.

Моя сумбурная, фрагментарная статья – это только реплика. Лучше всего писать посвящения, когда их адресаты еще рядом. Но тут уж не загадаешь, как успеется, как сложится...

Я садился писать, имея какой-то иной замысел. Но уже в процессе написания я услышал настойчивое, требовательное мяуканье и сквозь буквы и строчки увидел... Кота! Да, именно Кота на дубе, на золотой цепи. Кота Пушкина. И я вдруг понял, что это не я пишу статью, а именно Л. И. и В. П. попросили Ученого Кота войти в мои мучительные поиски, в мое трудное положение дон-кихотских поисков стратегий в творческих сферах.

Так что уж как хотите – кому пусть будет код Да Винчи, а мне и всем, кто со мной солидарен, – КОТ ПУШКИНА.

Список использованной литературы:

1. Анциферова, Л.И. Системный подход в психологии личности / Л.И. Анциферова // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 61–78.
2. Боровицкая, Е.Н. Психологическая конфигурация праобраза в процессе творческого мировосприятия / Е.Н. Боровицкая // Вестник Пермского университета. Серия: Философия. Психология. Социология / Под ред. А.Ю. Внутских. – Вып. 1 (17). – Пермь, 2014. – С. 74–82.
3. Глик, Д. Информация. История. Теория. Поток / Д. Глик : пер с англ. – М. : Аст, 2013. – 576 с.

4. Зинченко, В.П. Сознание и творческий акт / В.П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
5. Информационная эпоха: вызовы человеку. – М. : РОССПЭН, 2010. – 335 с.
6. Исаев, И.Ю. Алхимия эмоций: немного о природе чувств и стратегий / И.Ю. Исаев. – М.: Беловодье, 2009. – 256 с.
7. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
8. Матурана, У. Древо познания / У. Матурана, Ф. Варела: пер. с англ. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
9. Мировоззренческая культура личности. – К.: Наукова думка, 1986. – 295 с.
10. Моляко, В.А. Творческая конструктология / В.А. Моляко. – К.: Освита України, 2007. – 388 с.
11. Моляко, В.А. Пушкинская парадигма в психологии творчества / В.А.Моляко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 17. – С. 326–349.
12. Пушкин, А.С. Полное собрание сочинений в одном томе / А.С. Пушкин. – М.: Альфа-книга, 2008. – 1214 с.
13. Черниговская, Т.В. Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание / Т.В. Черниговская. – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 448 с.
14. Эволюция. Мышление. Сознание. (Когнитивный подход и эпистемология). – М.: Канон, 2004. – 352 с.

Фурманов И.А.

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

УДК: 159.99

ФЕНОМЕН ЖАДНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА

Жадность имеет как негативное, так и позитивное значение в жизни человека. С одной стороны, жадность фокусируется на получении самых лучших последствий для себя или личном интересе, который удовлетворяется за счет благополучия других людей либо в результате игнорирования их нужд. С другой стороны – жадность является необходимым условием для личностного и экономического развития, управления бизнесом, создания и приумножения ресурсной базы общества. Следует различать диспозиционную жадность как устойчивую личностную черту, проявляющуюся постоянно по отношению к любым предметам/объектам независимо от ситуации и ситуационную жадность, мотивированную эмоцией страха, которая является избирательной и связана с конкретной ситуацией депривации или фрустрации.

Ключевые слова: жадность, диспозиционная жадность, ситуативная жадность, депривация, фрустрация.

PHENOMENON OF GREED: A PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION

Greed has both negative and positive meaning in a person's life. On the one hand, greed focuses on getting the best consequences for yourself or the personal interest that is satisfied at the expense of the well-being of others or by ignoring their needs. On the other hand – greed is a necessary condition for personal and economic development, business management, creation and augmentation of the resource base of society. One should distinguish between dispositional greed as a stable personality trait, manifested constantly in relation to any objects/objects regardless of the situation and situational greed, motivated by the emotion of fear, which is selective and is associated with a specific situation of deprivation or frustration.

Keywords: greed, dispositional greed, situational greed, deprivation, frustration.

Введение. Жадность как понятие издревле присутствует в человеческой культуре и истории. Как когда-то в древнем мире, так и в современном мире – это негативное понятие, которое чаще всего используется в качестве ругательств или, по крайней мере, выступает объектом критики. Жадность и все, что с ней связано, осуждается в рамках всей христианской системы ценностей. Однако, негативной трактовкой жадности отличаются не только западная культура или Христианство. В славянской, азиатских и африканских культурах, в других религиях – жадность осуждается, считаясь грехом или пороком. Несмотря на то, что жадность трактовалась как естественное стремление определенных людей получить больше, мало кто воспринимал жадность как позитивную движущую силу, обозначая ее как безнравственное явление.

Вместе с тем, некоторые философы видели в жадности позитивную движущую силу, утверждая, что люди нуждаются в большем потому, что они стремятся расти. На первый план они выдвигают положительные эффекты жадности, считая жадность не только естественным, но и полезным, необходимым стремлением человека [1; 2]. Другие ученые считают жадность необходимым условием для экономического развития и управления бизнесом и что жадность нужно освободить от любого морального порицания и этической оценки, рассматривая ее как тип рационального, эгоистического личного интереса в противовес альтруизму.

В этом смысле представляет интерес точка зрения эволюционной психологии, в рамках которой считается, что жадность внутренне присуща природе человека и что все люди являются жадными до некоторой степени. Например, утверждается – быть жадным жизненно важно для человеческого благополучия [2; 3], а жадность – это важный эволюционный мотив, который способствует самосохранению [4; 5]. Люди, которые более предрасположены к выгоде и запасу такого количества ресурсов насколько это возможно, оказываются в лучшем положении и таким образом имеют эволюционное преимущество [6].

Однако, несмотря на то, что сходные идеи отстаивал еще в XV веке видный итальянский гуманист П. Браччолини [7], заявляя, что жадность является не только естественной, но полезной и необходимой для людей. Однако до настоящего времени, представления о жадности как позитивном драйвере прогресса и человеческого богатства – остаются довольно редкими и непопулярными суждениями.

Отправной точкой в любых исследованиях должно быть определение изучаемого конструкта. Существует множество различных определений жадности в философии, социологии, психологии и экономике, которые отличаются по их применимости для определенных контекстов и ситуаций. Например, в некоторых из академических определений жадности, внимание, главным образом, концентрируется на личном интересе, получении самых лучших последствий для себя или личном интересе, который удовлетворяется за счет благополучия других людей либо в результате игнорирования их нужд. В частности Р. Балот [8] даже утверждает, что жадность – это крайняя, чрезмерно выраженная и безнравственная форма личной заинтересованности в убытках других.

В словарных определениях жадность описывается как эгоистичное и чрезмерное желание большего количества чего-то, чем необходимо; сильное желание большего количества богатства, имущества, власти, чем человек нуждается; чрезмерное стремление удовлетворить свое желание.

Однако, если обратиться к этимологии слова «жадность», то его значение схоже во многих языках. Например, в языках славянской группы оно связано со словом *жадать* – желать, жаждать, быть нескромным в своих желаниях, в английском и множестве родственных других германских языков происходит от *græd* или *grædig*, означая жадный или нетерпеливый. В зависимости от трактовки, жадность может проявляться как корыстолюбие, алчность, чрезмерное стремление, вожде-

ние, похоть или ненасытность. Таким образом, когда люди говорят о жадности, они имеют в виду нечто большее, чем только чрезмерное желание большего количества денег, богатства («жадность до денег»). Люди могут быть жадными в отношении еды, власти, секса или чего-то другого.

Т.Дж. Сеунтдженс с коллегами [9] отмечала, что ядро переживания жадности составляет не только желание приобрести больше, но и неудовлетворенность от ощущения, что всегда чего-то не хватает. Как указывают П. Мюссель и др. [10], такая трактовка жадности означает, что жадные люди не просто борются за большее, а еще и огорчены, что не имеют достаточно. Дж. Крекельс и М. Панделаэр [11] также расценивая ненасытность как ядро жадности, определили жадность как жадное желание большего количества ресурсов, денежно-кредитных или других.

В основном дискуссия по поводу феномена жадности разворачивается в трех плоскостях. Во-первых, хотя, фактически все соглашаются, что люди могут быть жадными в отношении денег или других материальных благ (одежды, автомобилей, драгоценностей и пр.), в основном дебатруется вопрос о существовании жадности также в отношении нематериальных благ. Иногда, различают *philargyria* (любовь к деньгам) и *pleonexia* (общую тенденцию хотеть большего, чем есть) [12]. *Philargyria* предполагает более традиционное представление о жадности как жажде денег (корыстолюбие/алчность), тогда как *pleonexia* охватывает более широкое поле представлений и может также включать другие чрезмерные желания, такие как жадность в отношении еды (ненасытность, обжорство), сексу (похоть), власти, успеху и т.д. [13].

Во-вторых, в одних случаях жадность используется для описания поведения, которое сосредоточено на приобретении как можно большего количества новых ресурсов, тогда как в других – используется для очерчивания поведения, которое направлено на сохранение как можно большего количества имеющихся ресурсов. Поэтому, хотя жадность чаще всего трактуется как сосредоточенность на приобретении, иногда она используется, чтобы обратиться к процессам удержания. Исходя из этого различают два типа жадности: алчность и скаредность. Другими словами, жадный индивид может быть тем, кто хочет что-то приобрести в максимально возможной степени или тем, кто не хочет терять то, что он уже имеет. Вместе с тем, многие исследования доказывают, что жадные люди, как правило, не сосредотачиваются не только на приобретении большего, но также и на сохранении того, что они уже имеют.

В-третьих, предпринимаются попытки осмыслить проблему является жадность эмоцией или мотивацией. Как эмоции, так и мотивация играют важную роль в детерминации человеческого поведения. Как показывает ряд исследований жадность, вероятно, представляет собой гибрид эмоционального и мотивационного компонентов [14]. С одной стороны, определенные ситуативные стимулы временно могут актуализировать жадность, но с другой стороны, некоторые люди вообще, не зависимо от ситуации, более мотивированы жадностью, чем другие.

Таким образом, жадность, которая помогает людям совладать с ситуациями, когда они хотят чего-то, но еще не в состоянии этого иметь, может трактоваться как мотивация, так и как эмоция. Исходя из этого, можно выделить два вида жадности – диспозиционную и ситуативную.

Диспозиционная жадность. Опираясь на такую центральную характеристику жадности как ненасытность, Дж. Крекелс [15] определяет диспозиционную жадность как черту личности, которая влечет за собой ненасытное, эгоистичное желание большего, независимо от того являются ли это денежно-кредитные или неденежные средства. Считается, что такое определение устраняет несколько проблем, связанных с другими представлениями о жадности.

Во-первых, исключением из понятия жадность характеристики чрезмерности выраженности желания «пожизниться» за счет других избегается негативная коннотация аморальности такого побуждения. Отмечается, что негативные последствия проявления жадности для других – это не более чем ригидное, часто не соответствующее действительности, представление, что прибыль одного человека неминуемо достигается за счет потерь других. Во-вторых, жадности приписывается эгоистическая направленность, в том смысле, что жадные люди исключительно сосредотачиваются на достижении результатов для себя. В-третьих, отказ от идеи, что жадный человек желает большего, чем необходимо, обусловлено существующими индивидуальными различиями в восприятии нормы необходимости и возможностей получения необходимого.

Т.Дж. Сеунтдженс [14] полагает, что жадность может быть устойчивой мотивацией (диспозицией). Считается что мотивация, как правило, исчезает, как только цель достигнута. Однако, для жадности это может быть не характерно. Люди часто получают удовольствие в момент, когда достигают чего-то, однако у жадных людей тут же появляется желание овладеть чем-то еще или чем-то большим. Для жадных людей стремление к достижению цели, вероятно, превращается в хроническое побуждение к обладанию еще большим. Исходя из этого, жадность определяется как неудовлетворенность тем, что есть, объединенная с желанием приобрести больше [9].

Ситуационная жадность. Есть все основания полагать, что жадные люди могут отличаться по ценностности предметов/объектов, которые их привлекают. Например, кто-то, кто ценит моду, вероятно, станет жадным в универсаме при покупке каких-то вещей, тогда как кто-то, кто хочет добиться успеха или статуса, может проявлять жадность в конкурентной борьбе за новую должность или работу. Однако, вне зависимости от ситуации, жадных людей объединяет то, что они желают чего-то, что они в настоящее время не имеют или, как им кажется, имеют не достаточно.

Исходя из этого, описанную ситуацию можно трактовать как ситуацию депривации или фрустрации. С этой точки зрения ситуационная жадность возникает в результате отсутствия или недоступности не столько необходимых для удовлетворения потребности предметов/объектов, сколько их количества.

Согласно аффективно-динамической теории адаптации [16], результатом продолжительного воздействия чрезмерного уровня стимуляции (в нашем случае напряжения, связанного с переживанием необходимости удовлетворить потребность) возникает чувство страдания. Одной из базовых эмоциональных реакций на страдание является эмоция страха. Страх возникает как реакция опасения, что потребность не будет удовлетворена из-за отсутствия предмета/объекта удовлетворения или невозможности устранения препятствия к достижению цели и страдание будет продолжаться. Однако, общим для людей переживающих страх является ощущение сильного желания убежать или спрятаться. Поэтому, страх, главным образом способствует одному типу поведения – поведению избегания, бегства из ситуации, приносящей страдание. В этом случае жадность, стремление к накопительству впрок, алчность и корыстолюбие, можно трактовать как один из способов совладания со страхом в ситуациях депривации и фрустрации в будущем. Данное умозаключение согласуется с результатами некоторых исследований, в которых утверждается, что люди в ситуации угрозы смерти имели более высокие финансовые ожидания в отношении себя в будущем и предполагали тратить больше денег на удовольствия. Они же отличались и большей склонностью к жадности [17]. Другие исследования подтверждают, что просто напоминание респондентам об их собственной смертности приводит к значительному усилению мотива жадности [18].

Заключение. Таким образом, можно сделать заключение, что жадность имеет как негативное, так и позитивное значение в жизни человека. С одной стороны, жадность фокусируется на получении самых лучших последствий для себя или личном интересе, который удовлетворяется за счет благополучия других людей либо в результате игнорирования их нужд. С другой стороны – жадность является необходимым условием для личностного и экономического развития, управления бизнесом, создания и приумножения ресурсной базы общества. Следует различать диспозиционную жадность как устойчивую личностную черту, проявляющуюся постоянно по отношению к любым предметам/объектам не зависимо от ситуации и ситуационную жадность, мотивированную эмоцией страха, которая является избирательной и связана с конкретной ситуацией депривации или фрустрации.

Список использованной литературы:

1. Engler, A. *Apostles of Greed: Capitalism and the Myth of the Individual in the Market* / A. Engler. – Boulder, CO: Pluto Press, 1995. – 187 p.
2. Greenfeld, L. *The Spirit of Capitalism: Nationalism and Economic Growth* / L. Greenfeld. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001. – 560 p.
3. Williams, W.E. Greed versus compassion / W.E. Williams. <https://fee.org/articles/greed-versus-compassion/>
4. Robertson, A.F. Greed: Gut feelings, growth, and history / A.F. Robertson. – Cambridge, UK: Polity Press, 2001. <http://robertsa.faculty.anth.ucsb.edu/greed.pdf>
5. Saad, G. *The evolutionary basis of consumption*. / G. Saad. – Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2007. – 360 p.
6. Cassill, D. Mogul games: In defence of inequality as an evolutionary strategy to cope with multiple agents of selection / D. Cassill, A. Watkins. In R. Koppl (Ed.), *Evolutionary psychology and economic theory*. – Advances in Austrian economics Oxford, UK: Elsevier, 2005. – P. 35–59.
7. Bracciolini, P. *De avaritia. Dialogus contra avaritiam* / P. Bracciolini. – Livorno: Belforte, 1994. – 153 p.
8. Balot, R. K. Greed and injustice in classic Athens / R. K. Balot. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 2001. – 158 p.
9. Seuntjens, T.G. Dispositional greed / T.G. Seuntjens, M. Zeelenberg, N. van de Ven, S.M. Breugelmans // *Journal of Personality and Social Psychology*. – (2015). – Vol. 108(6). – P. 917–933.
10. Mussel, P. The convergent validity of five dispositional greed scales / P. Mussel, J. Rodrigues, S. Krumm, J. Hewig // *Personality and Individual Differences*. – 2018. – Vol. 131. – P. 249–253.
11. Krekels, G. Dispositional greed / G. Krekels, M. Pandelaere // *Personality and Individual Differences*. – 2015. – Vol. 74. – P. 225–230.
12. Newhauser, R. *The early history of greed: Thesin of avarice in early medieval thought and literature* / R. Newhauser. – Cambridge, UK: Cambridge University Press. , 2000. – 246 p.
13. Tickle, P. *Greed: The seven deadly sins* / P. Tickle. – Oxford, U.K.: Oxford University Press. , 2004. – 120 p.
14. Seuntjens, T.G. *The psychology of greed* / T.G. Seuntjens, https://pure.uvt.nl/ws/portal-files/portal/13518221/Seuntjens_Psychology_21_10_2016.pdf.
15. Krekels, G. *Essays on Dispositional Greed The effect of Insatiability on Consumer Behavior* / G. Krekels . <https://biblio.ugent.be/publication/5956382/file/5956409.pdf>
16. Фурманов, И.А. Аффективно-динамическая теория адаптации / И.А. Фурманов // Вестник БГУ. – 2001. – Серия 3. – № 3. – С.42–47.
17. Kasser, T. Of Wealth and Death: Materialism, Mortality Salience, and Consumption Behavior / T. Kasser, K.M. Sheldon // *Psychological Science*. – 2000. – Vol. 11. – P. 348–351.
18. Cozzolino, P.J. Greed, death, and values: From terror management to transcendence management theory / P.J. Cozzolino, A. D. Staples, L.S. Meyers, J. Samboceti // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2004. – Vol. 30(3). – P. 278–292.

УДК 37.032

**КОНЦЕПТИ «ОБОВ'ЯЗОК», «СВОБОДА» І «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ»
У ВИХОВНІЙ ПАРАДИГМІ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

В статті представлено аналіз виховної парадигми В.А. Сухомлинського щодо понять: обов'язок (долг), свобода і відповідальність. Ядром виховного процесу школи вчений вважав виховання у майбутніх громадян почуття обов'язку перед країною, самим собою, батьками, вірність високим ідеалам. Формулою кожного учня, по його словам, повинна бути усвідомлена «Я повинен». Розкрито погляди В. Сухомлинського на співвідношення триади «обов'язок» (долг), «свобода» і «відповідальність», які він розглядав у взаємозв'язку, а їх виховання безпосередньо в процесі взаємодій у колективі: в сім'ї, в школі, в позашкільній роботі. Представлено поради директора школи В. Сухомлинського учням.

Ключові слова: обов'язок, долг, свобода, відповідальність, Василь Сухомлинський, Родина, виховання, взаємовідносини, поради.

**THE CONCEPTS OF "IMAGERY", "FREEDOM" AND "RESPONSIBILITY"
IN THE EDUCATIONAL PARADIGM OF VASILY SUKHOMLINSKY**

The article deals with analysis educational paradigm V. Sukhomlinsky which concerning notions Duty, Freedom and Responsibility. The scientist was of the view that the core of educational processes at school was promoting senses of debt to country, to themselves, to parents, faithful to the highest ideals. By his opinion, formula of each learner must be conscious "I must". Sukhomlinsky's perspective by the ratio of Duty, Freedom and Responsibility which he considered in conjunction and their promoting directly in the process of interactions in collective: in family, at school, in extra-curricular activities are described in it. The councils of Director of School Sukhomlinsky to schoolchildren are presented in it.

Key words: Duty, Freedom and Responsibility, V. Sukhomlinsky, Homeland, education, relationships.

XX століття подарувало світовій освітянській спільноті геніального педагога, вчителя, вихователя, вченого, філософа – Василя Олександровича Сухомлинського, ім'я якого, як і його праці, відомі далеко за межами України, в багатьох країнах світу.

Виховним кредом В. Сухомлинського була безмежна любов до дітей, до своєї Батьківщини, виховання майбутніх громадян, з високим почуттям патріотизму, відданості своєму народу, готовності захищати її від ворогів. «Я бачу важливе виховне завдання в тому, – зазначав педагог, – щоб з перших кроків свідомого життя перед людиною було відкрито великий світ боротьби за її незалежність, світ Батьківщини, світ боротьби за незалежність Батьківщини, честь, могутність» [9, с. 486].

Стрижнем виховного процесу школи В. Сухомлинський вважав виховання у майбутніх громадян обов'язку, який є дороговказом у життєдіяльності кожної людини і називає параграф книги «Виховання обов'язку» [9].

Учений був переконаний, що «серцевиною людини, її стовповим коренем, від якого все залежить і все починається є обов'язок» [9, с. 475]. Обов'язок, – стверджує вчений – це «моральне підґрунтя, моральна серцевина від якої залежить те, чого ми чекаємо від нашого вихованця». І В. Сухомлинський відповідає на своє риторичне запитання чого ми чекаємо конкретно визначеними завданнями для вчителів і вихователів, як-от: громадська вірність Батьківщині, національним інтересам країни; вміння підпорядковувати своє особистісне громадянському, суспільному; зробити своє життя красивим саме в служінні Батьківщині; непримиренність до ворога; готовність віддати своє життя в ім'я честі, величі, слави Батьківщини; готовність і вміння робити добро людям [9].

Отже, мету виховання учнів мудрий учитель вбачав у вихованні людини високого обов'язку. Оскільки, за його словами, тільки людині високого обов'язку доступне справжнє людське щастя, тільки вірність високим ідеалам підносить особистість, дає щастя, збагачує внутрішній духовний світ [9, с. 475].

В. Сухомлинський називав обов'язок «внутрішнім суддею» людини, «найважливішим стимулом сумління» [9, с. 478]. За його словами, для сумління обов'язок є тим самим, що для човна кермо і весла. Учений був переконаний, що без обов'язку не може бути у людини сумління, у таких людей відсутні благородні почуття і моральні принципи; утвердити свою людську гідність і духовне багатство людина може лише тоді, коли вона «виражає себе в обов'язку» [9, с. 479], діє за формулою «я повинен бути» [9]. Людині, зауважує педагог, яка не виразила себе в обов'язку, не доступне саме поняття «повинен як закон людських взаємовідносин, у яких благо, щастя, радість однієї людини залежить від блага, щастя, радості інших людей» [9, с. 480].

Зазначимо, що для В. Сухомлинського, як педагога, досить важливим було виховання у молодих людей почуття обов'язку. Учений замислювався, яким чином можна побудувати «міцний фундамент», щоб людина обов'язку була міцною і непохитною. На його глибоке переконання, обов'язок народжується тільки в людських взаємовідносинах. В. Сухомлинський зазначає: «Шлях до вершини обов'язку вбачаю в тому, щоб з перших кроків свого свідомого життя дитина, об'єднано кажучи, «торкалася серцем людських дол» [9, с. 481].

Не оминув В. Сухомлинський і проблему співвідношення діади «хочу» і «повинен», тобто «свободи особистості і обов'язку». Зазначимо, що свобода і обов'язок (необхідність) це насамперед філософські категорії, що виражають діалектичну суперечність між діяльністю людини як розумної істоти й об'єктивними законами природи і суспільства, і які по-різному відбиваються на поведінці людини, здебільшого спричиняють девіантні прояви поведінки дітей підліткового віку, є причиною кризових явищ підлітків, порушення дисципліни у школі. Філософи і педагоги вбачають прямий зв'язок між свободою, дисципліною і обов'язком людини.

Зауважимо, що філософська течія індетермінізм під свободою розуміє заперечення обов'язку, необхідності і всі факти, що причинно зумовлені, тобто за їхнім вченням, свобода поведінки, дій, вчинків нічим не зумовлена і є непередбачуваною. Отже, я вільний, оскільки в будь-який момент можу вчинити таким чином, як мені заманеться, зовсім випадково, без будь-яких причин, без будь-яких підстав вчинити так чи так. Як бачимо, індетермінізм розуміє свободу насамперед як можливість довільного вибору. З чим неможливо погодитись і що категорично заперечують педагоги і психологи. Якби це було насправді так, то тоді б наші діти були б найсвободнішими істотами, оскільки їхні вчинки вирізняються повною випадковістю, нестійкістю і непередбачуваністю, а кризу підліткового віку, будь-які порушення дисципліни слід було б оцінювати і сприймати як прояв їхньої повної свободи, довільної поведінки. Відтоді, напрошується зовсім інший висновок: свобода поведінки і дій людини викликала б у нас не повагу до її впевненості, а почуття остраху і небезпеки.

Звернімося до поведінки наших дітей, радше до нашого ставлення до непередбачуваних дітьми вчинків, особливо в кризові вікові періоди. Так, ми всі і батьки, і педагоги боїмося непередбачуваних випадкових вчинків, ми відчуваємо страх за подекуди божевільні, випадкові чи довільні їхні вчинки, яких ми не можемо передбачити і своєчасно запобігти, так само, як відчуваємо жах перед невідомими нам і непередбачуваними силами природи. Ми дуже добре відчуваємо межу між довільними вчинками і нашою свободною поведінкою.

Чи можна передбачити всі дії свободної людини? Однозначної відповіді тут не може бути. Чому? З одного боку, можна впевнено сказати про свободну людину

(дитину, учня), чого вона ніколи, ні за яких обставин не зможе зробити, не погодиться з чимось. З іншого боку, з повною впевненістю ми не можемо гарантувати, що саме ця людина (дитина, учень) у цій ситуації зробить, якими будуть її вчинки. Чому? Бо дії свободної людини є передбачувані в силу своєї безумовної новизни, своєї активної своєрідності.

Для педагога, вчителя, на нашу думку, важлива така філософська теза: свободна дія, свободна поведінка як усіякий продукт творчості може стати взірцем для наслідування іншим, нашим дітям, учням, у яких ще не вихована свобода поведінки. Свободна людина, якою повинен бути кожний педагог, має свою установлену лінію поведінки, якої вона дотримується впродовж усього свого життя. З таким педагогом легко спілкуватись і дітям, і їхнім батькам, таких учителів люблять учні. У вчителя зі свобідною поведінкою свобода – це його професійний обов'язок, це його совість, це його професійна дисциплінованість, це його громадянськість. Отже, завдання кожного вчителя, по-перше, виховати самого себе свобідною людиною і, по-друге, виховувати у своїх учнів свободу поведінки і водночас відповідальність за кожную свою дію, кожне своє слово, кожний свій вчинок. Отже, свобода і відповідальність є провідними базовими характеристиками особистості, які ми повинні сформулювати вже на кінець дошкільного віку.

Відтепер з'ясуємо наступне поняття цієї діади, відповідальність. Повернемося до словникових джерел, які тлумачать «відповідальність» таким чином: це «категорія етики і права, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства (людства в цілому); характеризується виконанням морального обов'язку та правових норм [2, с. 49]; це «необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, вчинки» [5, с. 90].

Психологічний словник пов'язує відповідальність із цілком сформованою особистістю, а саме: «це специфічна для зрілої особистості форма саморегуляції і самодетермінації, що виступає в усвідомленні себе як причини вчинків, які вона здійснює, та їх наслідків; в усвідомленні і контролі своєї здатності виступати причиною змін (або протидії змінам) у довкіллі й у своєму власному житті» [3, с. 241]. Відповідальність – це найважливіша характеристика соціально зрілої особистості, що відрізняє її від соціально незрілої. У сучасній психології розповсюджена концепція щодо двох типів відповідальності, так звана теорія «локусу контролю». Перший тип відповідальності, коли особистість покладає на себе всю відповідальність за те, що з нею відбувається в житті, тобто цей тип можна назвати «самовідповідальністю». Відповідальність другого типу пов'язана із ситуацією, коли особистість знімає із себе будь-яку відповідальність і вважає відповідальними за все, що з нею відбувається, когось іншого (батьків, педагогів, колег, начальство) або зовнішні обставини, тобто тут наявна безвідповідальність.

Отже, відповідальність обіймає проблему співвідношення здатності та можливості людини виступати суб'єктом (автором) своїх дій; здатність людини свідомо, добровільно виконувати певні вимоги й здійснювати поставлені перед нею завдання; здійснювати правильний моральний вибір, досягати певного результату [4, с. 49]. Відповідальність, як бачимо, виступає важливим морально-етичним регулятором міжлюдських стосунків, стимулятором активної діяльності людей, запорукою праці та ініціативи.

Звісно, що педагогіка насамперед зацікавлена в пошуках ефективних шляхів виховання відповідальності у своїх вихованців.

Звернімося до педагогічної спадщини В. Сухомлинського, який насамперед пов'язував відповідальність і свободу особистості з обов'язком перед іншими людьми, перед Батьківщиною. «Людина повинна, – писав він. – Вся суть нашого життя полягає в тому, що всі ми зобов'язані, повинні, інакше життя було б неможливо» [7, с.185]. Завдання педагога, зазначав він, полягає в тому, щоб кожний його

вихованець уже в дитинстві набув морального досвіду в глибоко особистих відносинах з іншими людьми діяти таким чином, як велить його громадянський обов'язок. А гармонійне виховання вчений розумів як одночасно виховання дисципліни, обов'язку, відповідальності перед колективом, суспільством і перед самим собою – перед власною совістю [10:303].

Педагог переконаний, що життя “перетворилося б на хаос, серед білого дня не можна було б вийти на вулицю, якби не було людського обов'язку» [6, с. 185]. Свідоме дотримання людиною обов'язку – це і є, на його думку, виявом свободи. Звертаючись до учнів, учений пояснює: “Ясне розуміння і суворе додержання свого обов'язку перед людьми – це твоя справжня свобода» і водночас застерігає: “Спробуй звільнити себе від обов'язку – і ти перетворишся на раба своїх примх. Чим людяніше, свідоміше ти додержуєш свого обов'язку перед людьми, тим більше береш ти з невичерпного джерела справжнього людського щастя – свободи» [6, с.185].

Вдумливого педагога, керівника сільської школи, вченого хвилювало питання, яким чином запобігти пануванню в дитячій душі бажань неправильного розуміння учнями свободи вчинків і нехтування обов'язку і відповідальності. У своїх педагогічних роздумах він намагається переконати учнів, до чого це може призвести. Учений застерігає: “з того, що людина робить не те, що вона повинна робити, не те, що треба робити, а те, що їй хочеться, починається моральне “спустошення, розбещення і падіння,» – і дає таку педагогічну пораду: “Бійся духовного поневолення своїми бажаннями, – якщо не тримати їх у шорах і не підпорядковувати повинності, ти перетворишся в безвільну істоту» [6, с. 185].

Узагальнюючи погляди В. Сухомлинського на співвідношення обов'язку, свободи і відповідальності подамо поради як заповіт педагога учням, заповіді якого ми знаходимо на шпальтах його праць. Поради учням від директора школи:

- Пам'ятай, одна з найтонших сфер духовного життя людини – вірність обов'язку людини перед людиною. З обов'язку людина завжди поступається чимось іншій людині.

- Мудрість людської повинності і полягає в тому, щоб бачити і внутрішньо розсудити, де повинен ти і де повинні тобі.

- Дорожити життям і свободою навчиться тільки той, хто в дитинстві досягнув мудрість обмеження своєї свободи і бажання.

- Від найнезначніших здавалося б вчинків у повсякденному житті, від того, наприклад, що ти поступаєшся місцем у ліфті, у трамваї, в автобусі літній людині, – до великої людської відповідальності за життя, долю, майбутнє іншої людини... – в усьому твоєму житті мудрим повелителем твоїм хай буде повинність (обов'язок).

- Пам'ятай, що велике горе людське починається із забуття обов'язку, спочатку в справах, здавалось би невеликих, а потім у більших значніших.

- Втратиш повинність – спочатку станеш дріб'язковим егоїстом, потім негідником, далі – зрадником.

- Кожна людина повинна досягти тієї вершини, де вона, діючи так, як велить обов'язок, роблячи можливим те, що видається на перший погляд немислимим і недосяжним, виявляє велич духу, що здобувається, досягається і живе тільки в обов'язку [9].

Погляди В.Сухомлинського на співвідношення свободи і відповідальності найбільш повно віддзеркалюються в одному з його листів до сина, де він стверджує, що абсолютної свободи немає і не може бути; бути свободним – це робити завжди так, як вимагають інтереси народу, приймати рішення із знанням справи; свобода людини – це гармонія суспільних і особистих інтересів; свобода є насамперед великою відповідальністю [9, с. 617].

Мудрий батько відповідає на сумніви сина щодо співвідношення свободи, відповідальності й обов'язку і дає такі поради: “Треба тонко відчувати три речі:

можна, не можна і треба. Той, хто відчуває ці речі, має найважливішу особливість громадянина – почуття обов'язку. Обов'язок – це свобода в дії, це одухотворення людських вчинків благородною ідеєю, в ім'я чого я це роблю. Обов'язок і совість – ці моральні почуття становлять найважливішу рису, що вирізняє людину від тварини.» Розвивай у себе людське, любий сину! Спробуй виконати свій обов'язок і ти пізнаєш, що в тобі є» [9, с. 618].

Ці мудрі слова – настанови батька сину щодо співвідношення свободи, обов'язку, відповідальності і совісті можуть слугувати життєвим дороговказом для кожного із нас.

Література:

1. Богуш, А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі / А. М. Богуш. – Монографія. К.: «Слово», 2008.
2. Даль, В. Толковый словарь / В. Даль. – Т. IV. – М.: «Рус. яз.», 1982. – 151 с.
3. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Редактор-составитель Л.А. Карпенко. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
4. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: «Педагогічна думка», 2001.
5. Професійна освіта. Словник / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: «Вища шк.», 2000.
6. Сухомлинський, В.О. Як виховати справжню людину / Ставлення до людей і обов'язок перед іншими / В.О. Сухомлинський. – Вибр. Тв. у 5-ти т. – т.2. – К.: «Рад. шк.», 1976.
7. Сухомлинський, В.О. Народження громадянина. Дисципліна і самодисципліна. Відповідальність перед колективом і перед самим собою / В.О. Сухомлинський. – Вибр. Тв. у 5-ти т. – т.3. – К.: «Рад. шк.», 1977.
8. Сухомлинський, В.О. Листи до сина / В.О. Сухомлинський. – Вибр. Тв. у 5-ти т. – т.3. – К.: «Рад. шк.», 1977.
9. Сухомлинський В. О. Виховання обов'язку / В. О. Сухомлинський. – Вибр. Тв. у 5-ти т. – т.5. – К.: «Рад. шк.», 1977.

Андреева И.Н.

*Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк
Профессор, доктор психологических наук
i.andreeva@tut.by*

Куксо С.А.

*Полоцкий государственный университет, Республика Беларусь, г. Новополоцк
Студентка
s_kukso@mail.ru*

УДК 316.647.5-055.2

КРЕАТИВНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У ЖЕНЩИН РАЗНОГО ВОЗРАСТА И СЕМЕЙНОГО ПОЛОЖЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования различий между женщинами разного возраста и семейного положения по показателям личностной, эмоциональной, невербальной креативности, толерантности к неопределенности, а также их интерпретация.

Ключевые слова: личностная креативность, эмоциональная креативность, невербальная креативность, толерантность к неопределенности.

CREATIVITY AND TOLERANCE TO UNCERTAINTY AMONG WOMEN OF DIFFERENT AGES AND MARITAL STATUS

The article presents the results of the research of differences between women of different ages and marital status in terms of personal, emotional, non-verbal creativity, tolerance to uncertainty, as well as their interpretation.

Key words: personal creativity, emotional creativity, non-verbal creativity, tolerance to uncertainty.

Введение. Проблема креативности изучалась многими психологами (в частности, Дж. Гилфордом, А. Маслоу, О.М. Разумниковой, О.С. Шемелиной, П.Торренсом, М.Боденом, В.Г.Каменской, И.Е.Мельниковой). Установлено, что креативность является не особым даром для избранных, а напротив, это свойство, характерное для всех людей в большей или меньшей степени. В результате анализа результатов указанных исследований мы можем предложить следующее определение креативности: это творческая способность приносить что-либо новое в опыт, отказываться от традиционных схем мышления, которая проявляется в потребности в исследовательской деятельности и способствует творческим достижениям индивида.

Психологи, в частности П.Торренс, Р.Стернберг, Т.Лубарт, М.Боден, А.Маслоу, Г.А.Глотова выделяют множество видов креативности. Однако многие основополагающие проблемы креативности, например, такие как взаимосвязи различных видов креативности с возрастом испытуемых, а также социально-демографические факторы, влияющие на креативность [2], остаются мало изученными, что и определило актуальность нашего исследования.

Первоначально охарактеризуем те виды креативности, которые мы будем изучать в процессе эмпирического исследования. *Личностная креативность* – креативность в повседневной жизни. Она проявляется в отстаивании своих идей, настойчивости, готовности к риску для достижения цели, интересе к новым и сложным вещам и идеям, стремлении ставить перед собой трудные задачи [5]. *Эмоциональная креативность* – способность генерировать новые разнообразные эмоциональные переживания. Она характеризуется эмоциональной подготовленностью – способностью понимать эмоциональные переживания на основе предшествующего эмоционального опыта; новизной – способностью переживать уникальные, с трудом подающиеся описанию эмоции; эффективностью – умением искренне выражать свои эмоции; аутентичностью – соответствием эмоций основным интересам личности, искренностью эмоций [1]. *Невербальная креативность* – вид креативности, проявляющийся в создании оригинального продукта в невербальной форме (рисунки, схемы, движения и т.д.). Невербальная креативность характеризуется беглостью, т.е. способностью к генерированию большого числа идей за небольшой промежуток времени; гибкостью, т.е. способностью выдвигать разнообразные идеи, использовать разнообразные стратегии решения проблем; оригинальностью, т.е. способностью к выдвиганию интересных, уникальных идей, отличающихся от очевидных и банальных; разработанностью, т.е. наличием уточняющих элементов, развернутая детализация возникающих идей [5]. Близким креативности является понятие *толерантности к неопределенности*, которая проявляется в стремлении к изменениям, новизне и оригинальности, предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений, т.е. толерантность к неопределенности непосредственно связана с креативностью [3].

Цель исследования: определить характер взаимосвязи креативности, толерантности к неопределенности и возраста, а также различия в выраженности указанных переменных, обусловленные различным семейным положением, у женщин в период ранней взрослости.

Гипотезы исследования: 1) различные виды креативности и толерантность к неопределенности у женщин взаимосвязаны с их возрастом; 2) женщины с различным семейным положением различаются по выраженности креативности и толерантности к неопределенности.

Материал и методы. Методы психодиагностики (опросники, тест) были использованы для получения информации о выраженности различных видов креативности.

тивности и толерантности к неопределенности у женщин 20-40 лет. Для обработки результатов использованы коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий различий Манна-Уитни.

Методики исследования. 1) Методика для диагностики личностной креативности (Е.Е. Туник, 1998) [5]. 2) Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) [3]. 3) Опросник эмоциональной креативности ЕСИ [1]. 4) Краткий тест П. Торренса. Фигурная форма [5].

Выборка испытуемых – женщины в возрасте 20 – 40 лет ($M = 27,87$, $SD = 6,44$). Общее количество испытуемых – 60 человек (по 30 замужних и незамужних женщин).

Результаты и их обсуждение. На первом этапе был проведен корреляционный анализ переменных личностной, эмоциональной, невербальной креативности и толерантности к неопределенности и возраста у женщин. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 – **Взаимосвязи переменных личностной, эмоциональной, невербальной креативности и толерантности к неопределенности с возрастом у женщин** (коэффициент ранговой корреляции Спирмена)

Вид креативности	Переменные	Возраст r_s	P
Личностная креативность	Риск	0,07	0,57
	Любознательность	-0,05	0,71
	Сложность	0,16	0,23
	Воображение	0,01	0,94
	Креативность	0,05	0,71
Толерантность к неопределенности	Толерантность к неопределенности	-0,32	0,01
	Интолерантность к неопределенности	0,19	0,15
	Межличностная интолерантность к неопределенности	-0,17	0,20
Эмоциональная креативность	Подготовленность	0,08	0,53
	Новизна	-0,09	0,48
	Эффективность/Аутентичность	-0,05	0,71
	Эмоциональная креативность	-0,09	0,49
Невербальная креативность	Беглость	-0,12	0,35
	Гибкость	0,19	0,15
	Оригинальность	0,07	0,60
	Разработанность	0,01	0,99

Примечание: p – уровень значимости, r_s – величина коэффициента корреляции

Из таблицы видно, что была обнаружена значимая корреляция ($p < 0,05$) возраста и шкалы «толерантность к неопределенности». Величина и знак коэффициента корреляции свидетельствуют об умеренной отрицательной связи, т.е. с повышением возраста снижается толерантность к неопределенности. Это означает, что с увеличением возраста снижается стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти новыми путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений.

По нашему мнению, данные результаты объясняются тем, что к концу периода ранней зрелости человек освоил профессиональную деятельность, большое значение приобретают семейные отношения (наиболее значимыми являются супружеские отношения, отношения с детьми), которые дают человеку ощущение защищенности, стабильности и прочности, позволяют почувствовать себя более устойчиво. Соответственно, с повышением возраста возрастает стремление человека к стабильности, постоянству, что говорит о снижении уровня толерантности к неопределенности.

Не выявлено достоверных взаимосвязей возраста со всеми показателями личностной, эмоциональной и невербальной креативности, а также со шкалами «интолерантность к неопределенности» и «межличностная интолерантность к неопределенности» ($p > 0,05$).

На втором этапе исследования определялись различия по выраженности креативности и толерантности к неопределенности у замужних и незамужних женщин. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Различия между замужними и незамужними женщинами по показателям личностной, эмоциональной, невербальной креативности и толерантности к неопределенности

Вид креативности	Переменные	М		U	P
		Незамужние женщины	Замужние женщины		
	Склонность к риску	14,47	14,50	428,00	0,75
Личностная креативность	Любознательность	12,07	12,73	410,00	0,55
	Сложность	12,70	14,07	361,00	0,19
	Воображение	9,37	9,83	418,00	0,64
	Креативность	48,67	51,13	397,00	0,43
Толерантность к неопределенности	Толерантность к неопределенности	57,70	56,40	389,50	0,37
	Интолерантность к неопределенности	60,70	65,90	299,50	0,03
	Межличностная интолерантность к неопределенности	31,10	30,60	390,50	0,38
Эмоциональная креативность	Подготовленность	25,60	25,13	425,00	0,71
	Новизна	43,93	40,43	378,50	0,29
	Эффективность/Аутентичность	31,43	30,40	423,50	0,70
	Эмоциональная креативность	100,97	95,63	372,00	0,25
Невербальная креативность	Беглость	10,00	9,93	420,00	0,66
	Гибкость	8,50	8,47	442,50	0,91
	Оригинальность	10,83	10,93	436,00	0,84
	Разработанность	6,87	11,07	256,50	0,01

Примечание: М – среднее арифметическое, р – уровень значимости, U – значение U-критерия Манна-Уитни

Как видно из таблицы, выявлены различия на достоверном уровне ($p < 0,05$) между замужними и незамужними женщинами по показателям «интолерантность к неопределенности» и «разработанность». Средние арифметические по указанным показателям достигают более высокого уровня у замужних, чем у незамужних женщин. Иначе говоря, стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о ведущей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей и наличие уточняющих элементов [3] и разнообразия в рисунках [4] в большей степени характерно для замужних женщин.

Мы предполагаем, что более высокая интолерантность к неопределенности у замужних женщин по сравнению с незамужними может быть обусловлена тем, что замужние женщины имеют более стабильные отношения, поэтому у них может возникать страх потерять то, что они уже имеют, соответственно они ориентированы со-

хранение этого постоянства, т.е. они могут проявлять стремление к определенности, ясности и постоянству, что характерно для интолерантности к неопределенности.

Преобладание «разработанности» у замужних женщин, что проявляется в большей детализации рисунка, может быть связано с тем, что в повседневной жизни замужние женщины имеют больше задач, чем незамужние, т.е. к обязанностям на работе и учебе добавляются значительные домашние обязанности. Соответственно, как в обыденной жизни, так и на рисунках, замужние женщины могут увидеть больше деталей, чем незамужние женщины.

Не выявлено значимых различий между замужними и незамужними женщинами в отношении всех показателей личностной и эмоциональной креативности, по шкалам «толерантность к неопределенности» и «межличностная интолерантность к неопределенности», «беглость», «гибкость» и «оригинальность» ($p > 0,05$).

По результатам исследования для женщин предлагается следующие практические рекомендации по развитию креативности:

1. Для повышения толерантности к неопределенности в ранней зрелости снижения интолерантности к неопределенности у замужних женщин необходимо вносить в свою повседневную жизнь изменения. Например, следует пойти на работу по другому маршруту, нарезать сыр треугольниками (а не прямоугольниками), выпить утро чай, а не кофе (или наоборот) и т.д. При внесении таких изменений в повседневную жизнь несколько раз в месяц, у женщин зрелого возраста повысится готовность к изменениям.

2. Для повышения разработанности у незамужних женщин рекомендуется обращать больше внимания на детали при выполнении какой-либо деятельности, а также в повседневной жизни (выходя на улицу необходимо освободить голову от мыслей и сконцентрироваться на окружающей природе и людях, находясь в незнакомом помещении необходимо отметить для себя мельчайшие подробности в интерьере, а затем по памяти воспроизвести их).

Заключение. Таким образом, у женщин 20-40 лет выявлена значимая умеренная отрицательная корреляция возраста и толерантности к неопределенности, т.е. по мере взросления у женщин снижаются показатели данной переменной. Остальные виды креативности с возрастом на достоверном уровне не взаимосвязаны.

Выявлены значимые различия между замужними и незамужними женщинами по показателям «интолерантность к неопределенности» и «разработанность», в отношении остальных видов креативности достоверных различий обнаружено не было. Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотезы частично подтвердились.

Список использованных источников:

1. Андреева, И.Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2011. – № 1–2. – С. 75–81.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. Психология творчества, креативности, одаренности. – Санкт-Петербург, 2009. – Мастера психологии. – 448 – 578 с.
3. Корнилова, Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010. – № 6. – С. 74–86.
4. Миронова, Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть II / Е.Е. Миронова. Сборник психологических тестов. Часть II : учеб. Пособие / Сост. Е.Е. Миронова. – Мн. : Женский институт ЭНВИЛА, 2006.
5. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 59–64.

УДК 930.1:316.42

ИСТОРИЯ КАК НАУКА И ПАМЯТЬ ГОСУДАРСТВ

Статья посвящена анализу методологических аспектов истории: определению предметного и проблемного поля исторической науки. Была предпринята попытка указать особенности исторических законов и дать их определение. Рассматривается проблема периодизации и предлагается авторский вариант эпох, периодов и этапов в истории Европы, России и Беларуси.

Ключевые слова: история, историческая наука, историческое знание, исторические законы, исторические закономерности, периодизация, функции, память государств.

HISTORY AS A SCIENCE AND MEMORY OF STATES.

The paper deals with the analysis of the methodological aspects of history: determining the object and problem field of the historical science. An attempt has been made to indicate the peculiarities of the history laws and to give their definition. The problem of periodization is considered and the author's variant of the epochs, periods and stages in the history of Europe, Russia and Belarus is proposed.

Key words: history, historical science, historical knowledge, historical laws, historical laws, periodization, functions, memory of states.

Введение. Совсем недавно, в №4 за 2019 год, в журнале «Вопросы истории» появилась статья кандидата философских наук, доцента Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана (МГТУ) **Александра Николаевича Нестеренко** под названием «Почему история не наука: размышления о специфике предмета, объекта и метода историографии», в которой наш уважаемый коллега достаточно смело утверждает следующее:

«История по форме, содержанию и способам репрезентации прошлого относится не к науке, а к идеологии, искусству, мифологии, обыденному мировоззрению и религии. Она представляет собой «гермафродит научной рациональности и литературной формы».

Таким образом, то, что мы называем исторической наукой, эпистемологически представляет собой метафизическую спекуляцию, которая неприменима для понимания реальности и, следовательно, не является ни наукой, ни научным методом. Поэтому, сложившуюся в социуме систему представлений о прошлом следует называть не исторической наукой, а историографией».

Между тем, многочисленные работы специалистов на данную тему совершенно противоположны подобным наблюдениям и выводам. В этой связи назовём солидные монографии М.А. Барга, И.Д. Ковальченко, О.М. Медушевской, М.Ф. Румянцев, И.М. Савельева и А.В. Полетаева и других авторов.

Материал и методы. При написании статьи использовались монографии и другие работы видных историков, а также историко-описательный, историко-сравнительный и историко-аналитический методы исследований.

Результаты и их обсуждение. Несмотря ни на какие словесные и иные сентенции, **история как наука**, историческая теория, исторические знания всегда были, есть и будут, потому что существует история как объективная реальность, на изучение которой и направлена история как наука. За это историю как науку давно ценили и уважали. Не случайно ещё в Древнем Риме историю называли «**учительницей жизни**» (Historia est magistrae vitae). С глубоким уважением об истории как науке отзывались видные философы, представители естественных и других наук, главы государств и правительств, политические деятели, лидеры

партий и движений, выходцы из гражданских и военных сословий, творческой интеллигенции, известные историки.

Истории как науке, исторической теории, это хотелось бы подчеркнуть особо, присущи **все ключевые признаки и критерии**, которые позволяют нам определять историю как науку.

Во-первых, история имеет свой собственный предмет исследования. «Историческая теория, – отмечается в седьмом томе современной «Российской исторической энциклопедии» (РИЭ), – это научные представления о сущности, содержании и смысле истории, принципах и методах её изучения, которые могут обеспечить систематизацию полученных результатов». В основе исторической теории лежат исторические факты и данные вспомогательных исторических дисциплин.

С нашей точки зрения, **история** – это наука о действиях и деятельности людей и целых социальных конструкций (сословия, народы, цивилизации и т. д.), а также великих и известных исторических личностей в историческом времени и историческом пространстве.

Во-вторых, историческая наука (теория) имеет свои собственные, присущие только ей исторические законы и закономерности. Среди них (подаются в авторской редакции и формулировках – В.К.):

1. **Закон «исторической эволюции и кризиса цивилизаций»:** «Весь ход истории определяется развитием и соперничеством различных типов и форм собственности, столкновением и конфликтами интересов людей и политиков, народов и государств, наций и цивилизаций. В случае, если одна форма или тип собственности пытаются доминировать, а соперничество интересов социальных субъектов приобретает характер глубокого политического, духовного и социально-экономического антагонизма, происходит цивилизационный разлом – одна социально-историческая форма организации общества (цивилизация, формация, эпоха, культура) меняет другую»

2. **Закон «народ-личность»:** «И народ, и личность в отдельности есть творцы истории. Бывают исторические эпохи, периоды и этапы, когда не массы, а великие и известные исторические личности определяют дальнейший ход истории, развитие и судьбы той или иной цивилизации, формации, эпохи, народа, нации, государства или культуры». В этом плане весьма показательна история Беларуси 1994–2019 и далее годов, деятельность главы государства, Президента Республики Беларусь А.Г. Лукашенко.

3. **Закон «исторического позитива или негатива»:** «Ход истории может быть или позитивным или негативным. Негатив в истории (социальные катаклизмы, войны, революции, диктаторские режимы и т.д.) больше наблюдается там, где доминируют коллективистские, в том числе государственная, формы собственности и где не сложилось гражданское общество. Там, где преобладает негосударственная форма собственности и её различные модификации, где сложилось и де-факто существует гражданское общество, развитые институты и традиции парламентаризма и демократии, в истории той или иной страны, государства, цивилизации преобладает позитив».

4. **Закон «массы-элита»:** «История конкретной страны, конкретного государства, той или иной цивилизации или культуры в большей степени зависит не от того, что предпринимают народные массы, а от того, какую политическую, гражданскую, военную, духовную и иную элиту они порождают. Великодержавная и консервативная элита чаще всего формируется в государствах и обществах «вождистского» и «общинного» типов. Но это вовсе не означает, что они исторически не имеют перспективы и социально некоммуникабельны».

5. Закон «исторической миссии политических движений и партий»: «Самыми опасными персонажами в истории являются революционеры, националисты и демократы. Первые вначале разрушают государства, а затем калечат души людей; вторые – калечат, а затем разрушают; демократы – делают всё это одновременно. Поэтому в истории стран и народов созидательную миссию в большей степени выполняют консерваторы, либералы и реформаторы».

6. Закон «крушения империй»: «Империи рушатся тогда, когда часть старой элиты переходит в оппозицию к власти и блокируется с сепаратистами, революционерами и демократами. При этом все они получают финансовую и иную поддержку изнутри и извне от врагов империи, а также используют силовые методы ради захвата власти».

В-третьих, история как научное направление имеет свой собственный категориальный аппарат, и свои, присущие только ей методы и методологию исследования. Всё это хорошо известно из учебной литературы по методологии и методике преподавания истории, монографий и статей видных специалистов на эту тему.

В-четвёртых, как любая наука история, выполняет свои конкретные функции – познавательную, образовательную, мировоззренческую, идеологическую, оценочную, прогностическую и т. д. На эту тему опять же написано достаточно много. Но на первое место в числе ключевых функций исторической науки, которую она выполняла, выполняет и будет выполнять, следует, с нашей точки зрения, поставить **функцию служения своему Отечеству**. Сегодня для историков Беларуси – это служение Республике Беларусь, Белорусской государственности, которые и есть наше Отечество, наша Родина.

В-пятых, именно историческая наука группирует все историческое прошлое и настоящее с целью их профессионального изучения в исторические эпохи, периоды и этапы. Это огромный плюс и ключевая заслуга исторического знания. Здесь очень важно историку быть максимально ближе к самим историческим реалиям. Приведём несколько примеров:

1. Полагаем, что саму историческую грань между Эпохой Древности и Эпохой Средневековья следует сместить в IV век нашей эры и началом раннего Средневековья считать не падение Западной Римской империи, а официальное принятие христианства императором Константином. Именно с христианством, как мы знаем, связана вся Эпоха Средневековья.

2. Чтобы остановить продолжающуюся фальсификацию советской истории в XIX веке, великого подвига советского народа в Великой Отечественной войне следует не только продолжить исторические исследования в этих областях, но и трактовать Вторую мировую войну касательно нашей истории именно как Великую Отечественную войну, а не как Вторую мировую войну или советско-германскую, упаси Господь, войну. Заметим в контексте наших оценок, что сама Вторая мировая война начиналась не в сентябре 1939 г., а летом 1937 г., с нападения Японии на Китай. Об этом чётко говорил И.В. Сталин, выступая на XVIII съезде ВКП(б). Об этом же говорили некоторые западные политики.

Исторически объяснимы в нашей истории жертвы и репрессии 1930-ых годов. Дело в том, что 1917–1939 гг., т. е. 23 года, почти четверть века – это время **Великой Российской (Советской) революции**, а Великие революции всегда сопровождались, как мы знаем, огромными жертвами и гражданскими войнами. И не мы в этом великом историческом деле были первыми, а страны и народы современной «западной демократии» (достаточно вспомнить Великую Французскую буржуазную революцию последней четверти XVIII века).

И, наконец, **в-шестых**, историческая наука есть и будет востребована не только потому, что она профессионально изучает прошлое и настоящее, но и потому, что именно она сохраняет и формирует историческую память народов и историческую политику государств. В своей книге «Восстановленный мир» **Г. Киссинджер** отмечал, что «история – это память государств».

И в Беларуси, и в России, и в СНГ, во всех бывших республиках разрушенного внешними силами и «пятой колонной» изнутри Советского союза задача конструирования собственной национальной истории, своей национальной исторической памяти вышла на первый план, как и в странах бывшего «социалистического лагеря». И здесь всё не так просто. Без истории как науки и без историков-профессионалов государству не обойтись. Историки снова востребованы державой именно учёные-профессионалы, как надёжные и верные слугители своего Отечества.

«Без знания истории мы должны признать себя случайностями, не знающими, как и зачем мы пришли в мир, как и для чего в нем живем, как и к чему должны стремиться, механическими куклами, которые не рождаются, а делаются, не умирают по законам природы, жизни, а ломаются по чьему-то детскому капризу». Эти великолепные слова об истории, историческом знании принадлежат известному русскому историку **Василию Осиповичу Ключевскому (1841-1911)**.

«История, говорят не учившиеся истории, а только философствовавшие о ней и потому ею пренебрегающие – Гегель, никого ничему не научила, – отмечал **В.О. Ключевский**. – Если это даже и правда, истории нисколько не касается как науки; не цветы виноваты в том, что слепой их не видит. Но это не правда: история учит даже тех, кто у неё не учится; она их проучивает за невежество и пренебрежение. Кто действует помимо её или вопреки её, тот всегда в конце жалеет о своем отношении к ней... История – что власть: когда людям хорошо, они забывают о ней и своё благоденствие приписывают себе самим; когда им становится плохо, они начинают чувствовать её необходимость и ценить её благодеяния».

Один из самых ярких представителей экзистенциализма **Карл Ясперс (1883-1969)**, пытаясь постичь «смысл и назначение истории», писал: «История является для нас воспоминанием, о котором мы не только знаем, но в котором корни нашей жизни. История – основа, однажды заложенная, связь с которой мы сохраняем, если хотим не бесследно исчезнуть, а внести свой вклад в бытие человека». «Почему вообще существует история? – вопрошал К. Ясперс, и отвечал. – Именно потому, что человек конечен, незавершен и не может быть завершен, он должен в своем преобразовании во времени познать вечное, и он может познать его только на этом пути. Незавершенность человека и его историчность – одно и то же».

О смысле и содержании истории, её предназначении высказывались **многие великие мыслители**, в том числе О. Шпенглер, А. Дж. Тойнби, Герардот, Фукидид, Полибий, Аристотель, Вольтер, Г. Гегель, И. Кант, Л. Ранке, Н.М. Карамзин, Ф. Гизо, С.М. Соловьев, О. фон Бисмарк и другие. Известный французский историк **Л. Февр** подчеркивал, что «история – это наука о прошлом и наука о будущем». Ценили историю как науку и классики марксизма. «Мы знаем только одну единственную науку, науку истории», – утверждал **К. Маркс**. Их последователи радикально-революционного толка пытались политизировать сам предмет истории, увязать её смысл и содержание с интересами коммунизма и рабочего движения. **В.И. Ленин**, например, отмечал: «Не может быть сознательным рабочим тот, кто относится, как Иван Непомнящий, к истории своего движения». Известный советский историк **М.Н. Покровский** в 1929 г. в журнале «Историк-марксист» заявил, что «история – есть самая политическая из всех существующих наук, история – это есть политика прошлого, без которого нельзя понять политику настоящего».

М.Н. Покровский неудачно перефразировал тезис английского историка конца XIX в. **Эд. Фримена**: «История есть политика прошедшего, а политика – история настоящего».

Слово **«история»** произошло от греческого слова «*historia*», которое в свою очередь образовалось от греческого глагола. У греков Аттики оно первоначально значило «узнавать путём опроса или изучения». Таким образом, первое значение термина **«история»** – «опрос или исследование, которые проводятся для получения или проверки сведений о событиях прошлого». Несомненно, что «исследование прошлого», «приговор» ему необходимы для более объективного понимания настоящего и прогнозирования будущего. «Мы должны изучать факты прошлой жизни человечества, – писал **Г.В. Плеханов**, – для того, чтобы открыть в них законы прогресса. Будущее способен предвидеть тот, кто понял прошедшее». «Первая задача истории, – подчеркивал **Н.Г. Чернышевский**, – передать прошедшее; вторая – исполняемая не всеми историками, – объяснить его, произнести о нём приговор... исполняя вторую задачу, историк становится мыслителем, и его творение приобретает научное достоинство».

Немецкое слово (имя существительное) **«Geschichte» (история)** произошло от глагола «*geschehen*», что значит «случаться», и характеризует историю как цепь событий, а не как процесс или результат. То есть историю можно определить и как цепь событий, случившихся или происходящих во времени и пространстве в результате действий человека. Таково, на наш взгляд, второе значение термина **«история»**. Историческое событие в данном случае абсолютно объективно. История в этом смысле не может повторяться позже где-нибудь в другом месте, хотя разные события истории могут походить друг на друга, так как люди в состоянии действовать в различных ситуациях одинаково, будучи подвержены влиянию добра и зла.

Третье значение слова **«история»** – это информация о событиях прошлого. Информация, как правило, бывает косвенной и существует в форме документа или предмета, относящегося к событию. Информация о событиях прошлого базируется прежде всего на историческом источнике. Исторические источники выступают в форме вещественных, изобразительных, словесных, конвенциональных (графические знаки, схемы, язык ЭВМ и т.д.), поведенческих (обычаи, обряды и т.д.) и звуковых или аудиальных источников. Историк, работая с источником, может быть субъективным. Требование «быть объективным» относительно, условно, поскольку каждый историк имеет свою «лабораторию исследования». В этом плане оригинальность истории как науки несомненна. История в этом случае выступает как искусство, вернее как специфический вид (жанр) или разновидность искусства.

В-четвёртых, историк, который пытается найти ответы на вопросы: кто?, что?, когда?, где?, должен в конце концов подойти к вопросу почему?, или, другими словами, к осмыслению полученных сведений. У древних греков было ещё одно слово – **«histoikos»**, которым они обозначали отношение к истории как к результату исследования. Значит, ещё одно значение слова **«история»** – толкование, интерпретация, или субъективная реконструкция прошлого в свете тех данных, которые имеются, в свете взглядов историка, в свете общественного мнения или политических мотивов, которые преобладают в его эпоху. Важнейшее значение в этом случае имеет свобода личности и творчества историка.

По **периодизации** истории постоянно шли и идут дискуссии. Не вдаваясь в них (это отдельная тема), попробуем цельно представить **эпохи, периоды и этапы в истории России и Беларуси на фоне всемирной истории**, детально коснувшись эпохи Новейшей и современной истории. Вариант периодизации, который предлагается, учитывает общеизвестные подходы к этой теме и собственные

наработки автора, которые вовсе не содержат только отрицательного отношения к термину «коммунизм».

Эпохи. Периоды. Этапы	Всемирная история	История России	История Беларуси
I. Древняя эпоха (эпоха древности)			
1.	первобытные культуры	первобытные культуры	первобытные культуры
2.	древние культуры:	древние культуры:	древние культуры:
2.1	древневосточные	фино-угорские	фино-угорские
2.2	античные	балто-славянские и скифо-азиатские	балто-славянские
II. Эпоха средневековья			
1.	раннее средневековье (V-IX вв.)	«киевский период» (V-XII вв.)	полоцкий период (V-XIII вв.)
2.	Высокое средневековье (X-XIII вв.)	«московский период» (XII-XV вв.)	белорусско-литовский период (XIII-XV вв.)
3.	позднее средневековье (XIV-XV вв.)		
III. Эпоха Нового времени (XVI в. – 1917/18 гг.)			
1.	раннее Новое время (1492-1640 гг.)	великорусский период (XVI-XVIII вв.)	белорусско-литовский период (по 1569 г.)
2.	зрелое Новое время (1640-1870 гг.)	имперский период (1721-1917 гг.)	«польский период» (1569-1795 гг.)
2.1	этап «великих революций» (1640-1800 гг.)		
2.2	этап «реформ и реставраций» (1801-1870 гг.)		
3.	позднее Новое время (1870-1918 гг.)		российский период (1795-1917 гг.)
IV. Эпоха Новейшей и современной истории (1917/18 гг. – по наст. время)			
1.	межвоенный период (1919-1939 гг.)	советский период (1917-1993 гг.)	советский период (1917-1996 гг.)
1.1		ВРБДР и гражданская война (1917-1920 гг.)	ВРБДР и гражданская война (1917-1920 гг.)
1.2		ранний сталинизм и нэп (1921-1929 гг.)	белорусизация и нэп (1921-1929 гг.)
1.3		сталинизм (1929-1953 гг.)	сталинизм (1929- 1953 гг.)
1.4		либеральный коммунизм (1953-1964 гг.)	консервативно-либеральный коммунизм (1953-1964 гг.)
1.5		неосталинизм (1964-1985 гг.)	неосталинизм (1964-1985 гг.)
1.6		либеральный коммунизм (перестройка) (1985-1991 гг.)	консервативно-либеральный коммунизм (перестройка) (1985-1990 гг.)
1.7		реформаторский некоммунизм (1991-1993 гг.)	реформаторский (национально-демократический) некоммунизм (1991-1994 гг.)
1.8			бюрократический некоммунизм (1994-1996 гг.)

Эпохи. Периоды. Этапы	Всемирная история	История России	История Беларуси
2.	период второй мировой войны (1939-1945 гг.)	русский период (1993 г. – по наст. время)	постсоветский период (1996 г. – по наст. время)
2.1		олигархический либерализм (1993-1999 гг.)	бюрократический неоконмунизм (1996-2015 гг.)
2.2		либеральный патриотизм (1999-2012 гг.)	
3.	послевоенный период (1945-1975 гг.)	национальный патриотизм (2012 г. – по наст. время)	национальный патриотизм (2015 г. – по наст. время)
4.	современный период (1975 г. – по наст. время)		

Примечание: ВРБДР – Великая Российская буржуазно-демократическая революция.

Заключение. Таким образом, историческое знание и историческое познание реально существует, что позволяет нам говорить об истории именно как о науке. Она имеет свой объект и предмет исследования, свой категориальный аппарат, свои конкретные функции, свои исторические законы и закономерности, собственную, только ей присущую, периодизацию, наконец, она выполняет свою историческую миссию, в том числе в таких важных сферах государственной и общественной жизни как сохранение исторической памяти и разработка государственной политики.

Список использованной литературы:

1. Искендеров, В.В. Два взгляда на историю / В.В. Искендеров // Вопросы истории. – 2005. – №4. – С. 3–21.
2. Историческая наука. Вопросы методологии. – М., 1986.
3. Миллер, А.И. Политика памяти и историческая наука / А.И. Миллер, О.Ю. Машнова, Д.В. Ефременко // Российская история. – 2018. – №5. С. 128–140.
4. Нестеренко, А.Н. Почему история не наука: размышления о специфике предмета, объекта и метода историографии / А.Н. Нестеренко // Вопросы истории. – 2019. – №4. – С. 57–66.
5. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М., 1991.

Антипенко О.Е.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук*

Шкредова Н.Е.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru*

УДК 159.95

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ И ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В статье, авторы приводят свой собственный взгляд, на проблемы современного образования, делая вывод о том, что современное институциональное образование не учитывает тенденции общественных эволюционных процессов, ингибируя при этом возросшие возможности современного ученика. Авторы предприняли попытку проанализировать особенности психосоциального развития современного школьника. Обозначена проблема учителя и тех задач, ко-

торые должен решать современный учитель. Дано описание саморегулируемого обучения с использованием компьютерной образовательной среды и на экспериментальном материале доказана ее эффективность при обучении учащихся сложным метакогнитивным навыкам.

Ключевые слова: система образования; информационные и коммуникационные технологии; компьютерные обучающие среды; Meta-Tutor; саморегуляция; метакогнитивные инструменты.

USING SPECIAL COMPUTER TEACHING PROGRAMS (META-TUTOR) AS METACOGNITIVE TOOLS

In the article, authors gives his own view on the problems of modern education, concluding that modern institutional education does not take into account the tendencies of social evolutionary processes while inhibiting the increased capabilities of the modern student. Authors attempted to analyze the features of the psychosocial development of a modern student. The problem of the teacher and those tasks that a modern teacher should solve was indicated. A description of self-regulated learning using the computer-based educational environment of Meta-Tutor is given, and the experimental material proves its effectiveness in teaching students to complex metacognitive skills.

Key words: education system; information and communication technologies; computer learning environments; Meta-Tutor; self-regulation; metacognitive tools.

Введение. В настоящее время система образования претерпевает глобальные изменения. Эти изменения в значительной степени обуславливаются новыми информационными и коммуникационными технологиями.

По мнению Н. Сартр, развитие информационных технологий отражает историю развития мышления человека в целом. Устная культура, появление письменности, изобретение Гуттенбергом печатного станка – все эти технические достижения заставляли мозг человека привыкать работать иначе. Когда появились книги, это породило феномен глубокого чтения (deepreading), который, в принципе, противоречил природе человека, затрагивая даже инстинкт самосохранения, поскольку человеку требовалось переключать внимание и следить за окружающим миром. Появление компьютера часто сравнивается с появлением письменности и печатного станка. Письменное слово в очередной раз перенаправлено в новый канал, который заставляет цепи связей в нашем мозге перегруппировываться заново [1].

Развивая эту мысль Д.И. Фельдштейн отмечает: «Перед нами сейчас ребенок XXI века – младенец, дошкольник, младший школьник, подросток, старшеклассник, который при сохранении сущностных оснований и действенных механизмов сознания, мышления, разительно отличается не только от того «Дитя», которого описывали Коменский и Песталоцци, Ушинский и Пирогов, Заззо и Пиаже, Корчак и другие великие детоводители прошлого, но даже качественно отличается и от ребенка конца 90-х годов двадцатого века. При этом ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника двадцатилетней давности, он просто стал другим!» [2].

Существующий в настоящее время вид образования в некотором смысле отлично работал для общества, в котором выпускники школ предназначены для заполнения традиционных рабочих мест личностями, которые исповедуют уважение к авторитету и чьи требования являются минимальными, предсказуемыми и стабильными.

Проблема заключается в том, каким будет результат такого школьного образования, будут ли эти выпускники соответствовать требованиям, которые предъявляет общество даже не сегодняшнего, а завтрашнего дня.

Традиционная школа с ее классно-урочной системой является местом пассивности, скуки и неудачи. Даже в этих многочисленных неудачах учащихся существует логика. Это своеобразный способ рационализации отсутствия возможно-

стей для значительной части населения. Плохие результаты в школе служат моральным уроком жизни в обществе, где большинство рабочих мест не требует многого, в основном соблюдение рабочей дисциплины. Данная система хорошо подходит для формирования однотипных и малоактивных граждан.

Такого рода обучение становится все менее и менее актуальным для будущего, как в личностном, так и общественном плане.

Необходимо признать факт появления нового типа ученика, что, по нашему мнению, является естественным результатом развития общества, можно даже сказать, что это своеобразный эволюционный процесс.

Проанализируем это на конкретных примерах:

1. Предыдущее поколение учащихся можно сравнить с пассивными наблюдателями за историями, показанными в кино или на телевидении. Новое поколение учеников формируется в рамках видеоигр, где они сами занимают активную позицию, влияя на ход игры, выбирая соответствующие инструменты, уровни сложности, регулируя процесс игры (начало, конец, паузы). Сам характер и построение компьютерной игры предполагает сформированность определенных метакогниций, которые формируются в ходе самой игры при переходе от одного уровня сложности к другой, более высокой, и невозможностью такого рода перехода без прохождения уровня более низкого порядка. Другими словами, геймер сам регулирует и контролирует свою деятельность.

2. Самостоятельность и саморегуляция определяют интеллектуальные и культурологические предпочтения современных учащихся. Например, предыдущее поколение использовало для прослушивания «Лучшие 40» песен из плейлистов, выбранных радиостанцией. Современное поколение делает свои собственные плейлисты для своих плееров, и если спросить учащихся любого класса, что входит в их плейлисты, все они расскажут что-то другое, в зависимости от их предпочтений.

3. Предыдущее поколение овладевало грамотностью, читая в свое свободное время. Современное поколение становится грамотным печатая, в свое свободное время, в Facebook, Twitter, различные блоги текстовые сообщения.

4. Предыдущее поколение пассивно смотрело телевизионные программы, которые другие считали хорошими для них на нескольких доступных каналах. Нынешнему поколению доступны сотни каналов и миллионы видео на YouTube, они также могут делать свои собственные видеоролики (даже на телефонах) и загружать их на YouTube.

Все это сказывается на том, что современное поколение с трудом (как необходимость) приемлет предлагаемую современной школой учебную программу, которая предполагает их пассивность, рассматривая их как получателей формального, общего учебного контента. Очевидно, что современное институциональное образование, в той форме, в которой оно существует, не отвечает ни личностным, ни общественным запросам ингибируя естественные процессы развития.

Обществу сегодня необходим для дальнейшего развития совершенно новый тип работника. Лучшие работники сегодня и в ближайшем будущем будут не те, кто пассивно принимает и исполняет приказы, а те, кто участвуют в решении проблем, являются новаторами, которые креативно, творчески мыслят. Сумма этих качеств обеспечит не только личностный успех, но и общественный прогресс.

Все это предполагает необходимость создания новых школьных сред, которые будут способствовать формированию нового типа ученика. Учебная программа новой школы должна поощрять учащихся к активному и целенаправленному участию в их обучении, используя реальные интеллектуальные и практические задачи.

Новые ученики возьмут на себя большую ответственность за свое обучение отчасти потому, что они будут иметь большую автономию и больше возможностей для самоконтроля. Учащиеся будут производителями знаний, используя целый ряд доступных им ресурсов знаний, а не потребителем знаний, имеющих только один источник – старый учебник. Все это предполагает эффективную работу парами или группами над совместными проектами, создание знания для совместного использования со сверстниками применяя для этого социальные сети. Использование современных технологий даст им возможность учиться за пределами класса, где угодно и когда угодно – явление, называемое «вездесущее обучение». Они будут критически оценивать и размышлять над результатами своего обучения.

Все это предполагает большие изменения в целях, задачах, технологиях обучения.

Однако эти цели не будут достигнуты без трансформации профессии учителя. Если мы хотим иметь «новых учеников», нам нужны «новые учителя». Вместо того, чтобы быть авторитарными, они должны быть способны «отпустить», позволяя учащимся брать на себя большую ответственность за собственное обучение. Это означает глобальное изменение роли учителя, если не его полное отрицание.

«В мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того, как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда» [2].

Необходимо создавать новую школу, с новым видом профессионального учителя, который воспитывает ученика нового типа, одновременно формируя новую среду обучения, в рамках которой этот ученик будет формироваться.

Существующее, в настоящее время, противоречие между новыми возможностями растущей личности, ее потребности в самоактуализации и старыми формами педагогической деятельности приводят, по мнению Т.Н. Кочетковой, к тому, что социально-образовательная среда выступает ингибитором для развития субъектности личности, когда ее формирование осуществляется при использовании конфликтных или неправильных стилей воспитания и общения, при минимальных требованиях, предъявляемых к ребенку, в духовно-обедненной среде при моратории ценностно-смысловой сферы подопечного, когда недостаток общения и теплоты в отношениях компенсируется со стороны родителей материальными вознаграждениями, а основная цель в жизни сводится к потребительским установкам и объектному манипулированию, для достижения желаемого, как собой, так и окружающими людьми [3].

Сегодня, знаниецентристская парадигма в педагогике уже не актуальна на смену ей приходит прагматический конструкционизм, смысл которого заключается в организации совместной образовательной деятельности учителя и ученика по конструированию нового знания. Очевидно, что новое знание конструируется особенно эффективно, когда субъекты вовлечены в создание продуктов, наделенных личностным смыслом. В этой связи особую значимость приобретает формирование таких качеств мышления и личности, как самостоятельность, ответственность, уверенность в себе, отсутствие страха перед неудачей, основанное на овладении учащимися средствами саморегуляции мышления и поведения. Все это отвечает принципам аутентичного обучения. Реализацию этого принципа, в определенной мере, обеспечивает использование интернет-источников в рамках компьютерных обучающих сред при формировании содержания обучения.

В англоязычной и в целом, европейской дидактике термин аутентичное обучение *authentic learning* употребляется с конца 90-х годов прошлого столетия. Под аутентичностью понимают метод обучения, при котором учащиеся имеют возможность вступать в различные учебные и межличностные взаимодействия, адекватные условиям и обстоятельствам реального мира и имеющие для самих учащихся понятный им смысл и значение (перевод – авторов) [4]. Аутентичное обучение в отличие от традиционной учебной методики, ориентируется на применение таких обучающих стратегий, как построение обучения через выполнение актуальных для учащихся заданий, стимуляцию участия в реальных ситуациях, а также выполнение проекта, как инструмента познания мира [4] (трактровка и перевод авторов).

В наибольшей степени такой подход может быть реализован в рамках компьютерных обучающих сред.

История использования компьютерных обучающих сред изобилует примерами мультимедиа, гипермедиа, интеллектуальных обучающих систем и моделирования, используемых для повышения качества обучения учащихся. Однако их широкое использование и быстрое распространение опередили все фундаментальные представления о научно-образовательном потенциале этих инструментов для повышения качества обучения. Исследователи и практики разрабатывают передовые технологии обучения, которые объединяют несколько технологий (например, адаптированная система гипермедиа на базе объединения компьютерных обучающих систем с педагогическими средствами), направленных на реализацию модели развития навыков критического мышления в обучении, необходимых учащимся для того, чтобы оставаться конкурентоспособными в двадцать первом веке [5].

В связи с этим, современным научным образовательным заказом является всестороннее исследование эффективности педагогических агентов (*pedagogical agents (PAs)*) и их влияние на процессы саморегуляции в обучении с использованием гипермедиа (мультимедиа), интеллектуальных обучающих систем, которые основаны на ряде предположений о роли саморегуляции в процессе обучения сложным и трудным научным темам и навыкам интеллектуальной деятельности.

Одним из родоначальников данного направления в педагогике является Roger Azevedo. Он известен как автор и разработчик моделей использования компьютерных обучающих сред (**Computer-based learning environments (CBLEs), Azevedo, 2005 г.**) в учебном процессе и использование специальных обучающих компьютерных программ в качестве метакогнитивных инструментов, а сами программы он рассматривал в качестве метапреподавателя (*Meta-Tutor*) в рамках теории саморегулируемого обучения (*Self-regulated Learning (SRL)*). По его мнению, SRL является активным, конструктивным процессом, в результате которого учащиеся самостоятельно устанавливают цели обучения, а затем пытаются регулировать и контролировать свои познавательные и метакогнитивные процессы для реализации этих целей.

Фокус его исследований, как и в целом педагогической психологии в течение последних трех десятилетий был направлен на средства обучения, с помощью которых обучающие могут самостоятельно регулировать процесс познания, метапознания, мотивацию и взаимодействие с задачей (см. Pintrich&Zusho, 2002; Schunk&Zimmerman, 2006; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006).

В своей работе *Self-regulated Learning with MetaTutor: Advancing the Science of Learning with Meta Cognitive Tools* (2000) он отмечает, что SRL включает в себя целый ряд ключевых процессов, таких как мотивация и отношение [6].

Во-первых, учащиеся должны регулировать свои познавательные процессы, эффективно ментально интегрировать несколько представлений (например, текст и схема) во время изучения сложных научным тем.

Во-вторых, учащиеся, как правило, уже имеют собственные навыки саморегулирования обучения, но не всегда успешно реализуют их по различным причинам, таким, например, как посторонняя (дополнительная) познавательная нагрузка, связанная с учебным материалом, отсутствие метакогнитивных знаний, неэффективность регулирующего контроля метакогнитивных процессов, различия развития или ограничения практического опыта работы с учебными материалами, требующими интеграции нескольких представлений или нелинейных сред обучения.

В-третьих, интеграция нескольких представлений при комплексном обучении в среде гипермедиа включает в себя развертывание множества саморегулирующихся процессов. Например, макропроцессов (*Macro-level processes*) или исполнительных и метакогнитивных процессов, которые необходимо согласовать, распределить и перераспределить. Познавательные ресурсы выступают посредниками между восприятием и познавательными процессами, между когнитивной системой учащегося и внешними аспектами окружающей среды. Процессы среднего уровня (*Mid-level processes*), таких как стратегии обучения, которые используются, для того чтобы выбрать, организовать и интегрировать несколько представлений о теме. Процессы среднего уровня управления необходимы для осуществления контроля над другими контекстными компонентами, которые имеют решающее значение во время обучения. Исследователи выявили несколько десятков дополнительных стратегий обучения, включая координацию информационных источников, обобщение, заметок, гипотез, рисунок и т.д.

В-четвертых, понимание роли процессов саморегуляции в интеграции нескольких внешних представлений, необходимых для построения внутреннего знания, которое определяет глубокое концептуальное понимание проблемы.

Компьютерную среду обучения можно определить как метакогнитивные средства (инструменты) предназначенные для учебных целей, для оказания помощи ученику в достижении цели обучения. Эта среда может включать в себя любой тип технологий таких как: интеллектуальная обучающая система, интерактивная среда обучения, гипермедиа, мультимедиа, моделирование, микромир, или коллаборативная среда обучения.

Дефиниция «метакогнитивные инструменты» вбирает следующие характеристики компьютера как когнитивного инструмента:

а) содействие учащимся в выполнении когнитивных задач, поддерживая когнитивные процессы;

б) дифференциация познавательной нагрузки, поддерживая нижние уровни когнитивных навыков для того, чтобы учащиеся могли сосредоточиться на навыках мышления более высокого уровня;

в) участие в познавательной деятельности, которая вне их досягаемости, так как определенные виды деятельности им недоступны (например, устранение неисправностей, медицинский диагноз);

г) возможность генерировать и проверять гипотезы в контексте решения проблемы.

Безусловно, использование Meta-Tutor предполагает изменения роли учителя. Он становится организатором и участником процесса. Если он этой роли не соответствует, то он становится не нужен. По нашему мнению, такова перспектива организации образовательного процесса будущего.

Материал и методы. Целью нашего исследования явилась проверка гипотезы о том, что учащиеся самостоятельно, с помощью технологии Meta-Tutor, могут овладеть сложными, универсальными метакогнитивными навыками без участия учителя или психолога.

Дизайн исследования строился следующим образом: учащиеся были разделены на две гомогенные группы (А и Б). Группа А должна была работать с Meta-Tutor, группа Б с учителем или психологом. В эксперименте принимало участие по 19 учащихся старших классов в каждой группе. Предполагалось, что результаты эксперимента покажут уровень сформированности метакогнитивных навыков в каждой из двух групп испытуемых при выполнении интеллектуальных задач.

Таблица 1 – **Дизайн эксперимента для двух независимых рандомизированных групп: учебные мероприятия и оценки для каждой группы**

Группа	Pre-test	unit 1	Test U1	unit 2	Test U2	unit 3	Test U3	Post-test
Экспериментальная	+	Интерактивное обучение	+	Интерактивное обучение	+	Интерактивное обучение	+	+
Контрольная	+	Традиционное обучение	+	Традиционное обучение	+	Традиционное обучение	+	+

В качестве зависимой переменной был взят показатель уровня развития рабочей памяти. Данная переменная была выбрана не случайно. В соответствии с Моделью памяти, первоначально сформулированной Беддли и Хитчем (1974) и впоследствии усовершенствованная Беддли (1986), Рабочая память рассматривалась как комплексная многокомпонентная система, а не как отдельная единица хранения. Согласно этой модели, система рабочей памяти состоит из следующих основных компонентов: первый отвечает за хранение визуальной информации (visuo-spatial scratchpad – визуально-пространственная матрица); второй (the phonological loop – фонологическая петля) – за хранение вербальной информации, а центральный исполнитель (central executive) координирует функцию первых двух подсистем. В любых случаях координатор необходим, и эту роль исполняет центральный исполнитель [7].

В соответствии с этим учащимся предлагался стимульный материал, который включал в себя: невербальные стимулы (О2 – блок), вербальные стимулы (О3 – блок) и смешанные стимулы (О4 – блок).

Независимой переменной явилась технология обучения. Интерактивное обучение с Meta-Tutor и традиционное обучение с учителем или психологом (саморегулируемое и внешнерегулируемое).

Технические характеристики задания

В эксперименте для группы А использовался модифицированный вариант программы когнитивной стимуляции **Cogni Fit**. Вариант, который мы использовали в эксперименте, представляет разнообразные интерактивные задания, предложенные в форме увлекательных умных игр, которые можно выполнять с помощью компьютера. Эта программа, помогает **улучшить когнитивные функции с помощью онлайн игр**, и базируется на когнитивном резерве и нейронной пластичности. С помощью ее инструментов **можно активировать, развивать и укреплять основные когнитивные способности** (внимание, память, исполнительные функции, планирование, восприятие и т.д.) и их составляющие, самостоятельно меняя уровни сложности, время экспонирования, стимульный материал и т.п. По итогам каждой сессии **программа представляет детальный график улучшений** когнитивного состояния.

Батарея когнитивных заданий состояла из разнообразных систематизированных упражнений. Все упражнения представлены в виде простых игр, в кото-

рые можно легко играть с помощью любого компьютера или гаджета. Она предлагает серию персонализированных онлайн упражнений для когнитивной стимуляции, адаптированных для индивидуальных потребностей каждого пользователя. Программа была создана коллективом сотрудников факультета психологии МГУ им. Ломоносова.

С помощью данной программы можно измерить способность к временному хранению данных, а главное, способность управлять информацией, необходимой человеку для выполнения сложных когнитивных задач высокого уровня, таких, как рассуждение, кратковременная память, время реакции, скорость обработки информации, распознавание, визуальное сканирование и пространственное восприятие. Контроль за результатами осуществлялся испытуемыми самостоятельно.

Для группы Б предлагался тренинг развития памяти проводимый и контролируемый педагогом или психологом, который представлял из себя систему традиционных занятий и заданий, имеющих целью развитие мнемических способностей испытуемых. Они включали в себя методы последовательных ассоциаций и методы связанных ассоциаций. Занятия проводились в соответствии с расписанием.

Этот аспект очень важен, так как для группы А расписание не было нужно, испытуемые могли сами регулировать время и частоту выполнения занятий.

Результаты и их обсуждение. Для анализа соотношения межгрупповой и внутригрупповой дисперсий использовалось F -распределение. Межгрупповым грациям соответствовали независимые выборки объектов (в нашем случае это экспериментальная и контрольная группа и способы обучения в этих группах), а к внутригрупповым грациям, относились соответствующие зависимые переменные (это вырабатываемые когнитивные навыки (метакогниции)).

При обработке использовался, в зависимости от типа и количества переменных, однофакторный и многофакторный дисперсионный анализ (одна или несколько независимых переменных) и одномерный и многомерный дисперсионный анализ (одна или несколько зависимых переменных).

Результаты исследования описаны в следующей последовательности:

- 1) сравнение результатов до и после (pre-test, post-test);
- 2) внутригрупповое сравнение;
- 3) межгрупповое сравнение.

Для сравнения данных до и после был применен дисперсионный анализ ANOVA. Результаты показали значительное влияние внутригрупповых факторов ($F(1,38) = 7,09$, $p = 0,012$), демонстрируя наличие различий между пред- и пост-тестами, хотя этот анализ пока не показывал специфического направления различий. Тот же ANOVA обнаружил существенное влияние межгрупповых граций, соответствующих независимым выборкам ($F(1,38) = 5,16$, $p = 0,030$), но, опять же, направление различий не отождествлялось с этими результатами.

В рамках *внутригрупповых сравнений*: для определения направлений различий в пред- и послетестовых измерениях применялся t -тест для парных показателей, для определения различий в показателях теста как в экспериментальной, так и контрольной группах.

Применительно к контрольной группе t -тест обнаружил отсутствие существенных различий между пре- и пост-тестовыми показателями ($t(18,19) = -0,315$, $p = 0,757$). С другой стороны, пре- и пост-тестовые оценки были значительно различны в экспериментальной группе ($t(18,19) = -3,331$, $p = 0,004$)

Для *межгруппового сравнения* проводился одномерный анализ ANOVA. Сравнивались результаты в контрольной и экспериментальной группах по пяти оценкам (O1 – предварительный тест, O2 – блок 1, O3 – блок 2, O4 – блок 3 и O5 – пост-

тест), этот анализ подтвердил наличие значительных различий почти во всех оценках (O2: $F(1,19) = 9,195$, $p = 0,005$, O3: $F(1,19) = 17,717$, $p = 0,000$, O4: $F(1,19) = 4,572$, $p = 0,04$; O5: пост-тест: $F(1,19) = 8,359$, $p = 0,007$); за исключением предварительного теста: O1: $F(1,19) = 1,381$, $p = 0,249$). Эти результаты ясно показывают влияние учебной среды, которая и определила межгрупповые различия в результатах.

На рисунке 1 показаны пред-тестовые и пост-тестовые результаты для экспериментальной и контрольной группы. Гистограмма иллюстрирует, что экспериментальная группа, которая воспользовалась богатыми интерактивными особенностями Meta-Tutor, выше в пост-тесте, по сравнению с контрольной группой.

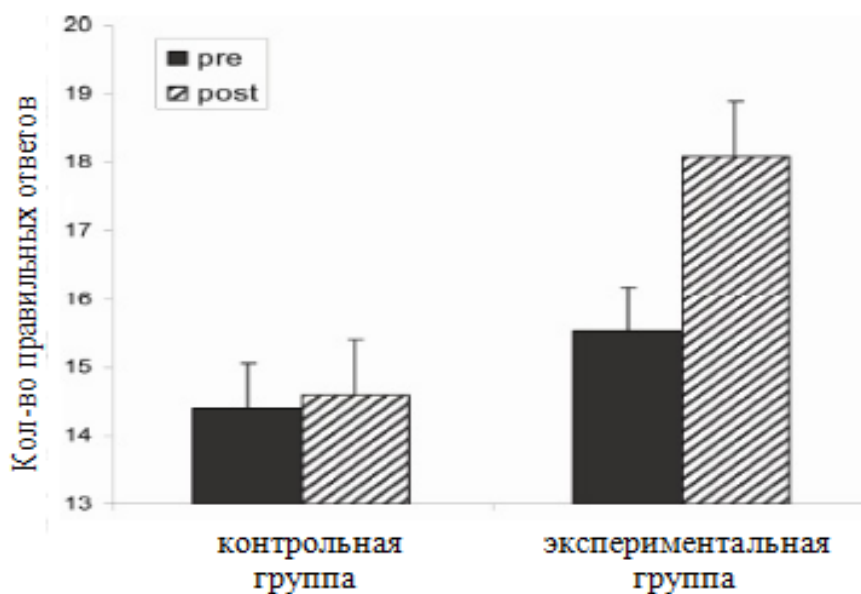


Рис. 1 – Результаты обучения в контрольной и экспериментальной группе

На гистограмме отмечено, что в контрольной группе не обнаружено существенных различий в пост-тестировании по сравнению с пред-тестовой оценкой.

Кроме того, рисунок показывает, что между экспериментальной и контрольной группами в предварительном испытании не было существенных различий; и, наоборот, в пост-тестовых мероприятиях эффекты Мета-Тьютера в результатах обучения были очевидны, учитывая зарегистрированные различия.

Заключение. Анализ показал зависимость результатов от методов обучения и в частности от характера организации интеллектуальной учебной среды.

Интеллектуальная учебная среда определена в этой статье как физическая среда, обогащенная цифровыми, контекстно-зависимыми и адаптивными устройствами, которые содействуют лучшему и более быстрому обучению. Для обоснования требования к «лучшему и более быстрому обучению», представлена идея интерфейса обучения, т.е. набор механизмов взаимодействия, связанных с обучением, которые учащиеся могут использоваться для контроля, стимулирования и облегчения процессов обучения. Это предполагает, что они имеют возможность использовать эти и аналогичные интерфейсы для всех видов обучения, и что родители, учителя, друзья и цифровые устройства, могут взаимодействовать с интерфейсами, чтобы помочь обучающемуся научиться чему-либо.

Результаты этого исследования показывают, что учебная веб-среда с полностью интерактивным учебным дизайном, включающая функции саморегулируемого обучения, привела к значительно более высоким показателям учащихся в

оценках по сравнению с контрольной группой, прошедшей обучение по традиционной схеме учитель-ученик (внешнерегулируемое обучение). Эти различия могут быть объяснены влиянием нескольких функций, интегрированных в интерактивную обучающую среду Meta-Tutor и прежде всего это функции саморегуляции.

Современные научные публикации, посвященные организации процесса обучения подразделяют методы обучения на два уровня: простые и более сложные. Reigeluth (2005) утверждает, что на современном этапе развития общества возрастает потребность в сложных методах обучения, учитывая, что по мере того, как наше общество развивается, наши системы становятся все более сложными, и задачи, которые мы призваны выполнять, становятся все более усложненными. Более низкие уровни обучения – это информация и процедуры ее передачи; по Reigeluth (2005), они не являются адекватными для решения сложных проблем современной информационной эпохи.

Традиционные подходы к обучению, основанные на передаче информации, приводят к более низким уровням обучения, которые характеризуются заучиванием текстов учебника и последующим его воспроизведением. Многие учителя считают это показателем качества обучения не учитывая при этом несформированность многих метакогнитивных качеств, например, неспособность учащихся спонтанно использовать полученные знания в новой, неучебной ситуации, данный феномен, известен как проблема «инертного знания».

В эпоху, которая характеризуется растущей потребностью в сложных знаниях, мы считаем, что необходимо использовать потенциал интерактивных учебных сред, для того чтобы помочь сформировать учащимся необходимые знания и навыки, прежде всего метакогнитивные. Meta-Tutor – это первоначальная попытка эмпирически идентифицировать некоторые из факторов, способствующих глубокому обучению в современных условиях.

В целом, полученные данные подчеркивают, что обучение сложным метакогнитивным навыкам включает в себя развертывание ключевых процессов саморегулирования в ходе обучения с гипермедиа. Они включают в себя несколько процессов: планирование (создание подцелей, активизируя до-знания), метакогнитивные суждения (о новых знаниях, неудовлетворенность имеющимися знаниями, стратегии обучения, координации информационных источников, визуализация, анализ и контроль деятельности). Обучение этим процессам может быть облегчено путем адаптивного использования внешних агентов, в частности среды Meta-Tutor.

Мы выделили несколько фаз в использовании Meta-Tutor при обучении учащихся на основе процессов саморегуляции.

На этапе подготовки к решению проблемы учащиеся имеют возможность с помощью компьютера ознакомиться с информацией, которая иллюстрирует различные этапы, включая: моделирование основных процессов саморегуляции; этап дискриминации, где учащиеся выбирают между «хорошим» и «плохим» вариантом использования этих процессов; этап обнаружения, где учащиеся наблюдают за действиями людей, занимающихся подобными задачами обучения и имеют возможность смотреть и останавливать видео, когда они видят использование процесса (а затем выбрать процесс, удовлетворяющий их деятельность) и фактическую среду обучения, используемую для решения поставленных задач.

Результаты этого исследования предполагают, что построение будущих учебных сред должно включать:

- 1) задания, направленные на анализ учащимися когнитивных задач, структуры курса, выявлении типов знаний и навыков познания, необходимых для достижения целей;

- 2) аутентичные учебные мероприятия;
- 3) учебный проект, основанный на разумных принципах;
- 4) развитие функций саморегуляции;
- 5) учебные мероприятия с высоким уровнем интерактивности.

Наше исследование показывает, что обучение должно быть направлено на принятие учащимися более автономной роли в процессе своего обучения. По этой причине в этом исследовании среда Meta-Tutor включает в себя набор обучающих функций саморегулируемого обучения (постановка целей, оценка цели, заметки, управление календарем и поиск ресурсов и т.п.). Мы считаем, что результаты обучения могут зависеть от этой функции учебной среды, дальнейшее исследование должно анализировать эффекты явного обучения навыкам саморегуляции в интерактивной среде типа Meta-Tutor.

По этим причинам проект использования «Meta-Tutor» предполагает не что иное, как трансформацию роли ученика и учителя в школах близкого будущего.

Новый ученик:

- активно и целенаправленно занимается самообразованием (наиболее эффективное обучение – самообучение);
- связывает свою идентичность, субъективность и потребности с обучением;
- приносит свой опыт, интересы и мнение в организацию учебного процесса;
- берет на себя ответственность за свое обучение с помощью автономии и самоконтроля;
- является производителем знаний, опираясь на ряд доступных для него ресурсов знаний.

Новый учитель будет управлять многогранными учебными средами, в которых учащиеся не обязательно должны одновременно находиться в одном помещении и на одной странице учебника. Обучающиеся могут работать над разными задачами в зависимости от их уровня обучения, потребностей и интересов.

Новый учитель будет оценивать учащихся, постоянно отслеживая прогресс, чтобы убедиться, что обучение адекватно потребностям и возможностям каждого ученика.

Новый учитель будет в большей степени контролировать свой профессиональный уровень и нести осознанную ответственность за результаты обучения своих учеников.

Это будет означать большой сдвиг в профессиональной идентичности, поскольку обучение все чаще переходит от профессии говорящего к онлайн-профессии, занимающейся организацией процесса.

Учитель должен стать авторитетным источником знаний и умений учащихся, не будучи авторитарным. В противном случае он не выдержит конкуренции с Meta-Tutor.

Список использованной литературы:

1. Carr, N. The Shallows: What the internet is doing to our brains / N. Carr // W.W. Norton and Co, NY, 2011. – 259 с.
2. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 4. – С. 3–12.
3. Кочеткова, Т.Н. Социально-образовательная среда как фасилитатор или ингибитор для формирования субъектности подрастающего поколения / Т.Н. Кочеткова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №12 (20). – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru.

4. Suzanne Donovan, M., John D. Bransford, and James W. Pellegrino *How People Learn: Bridging Research and Practice*. Washington, DC: The National Academies Press. Washington, DC 1999. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17226/9457>.

5. Антипенко, О.Е. Анализ эффективности восприятия печатного и компьютерного текста в рамках учебной деятельности [Электронный ресурс] / О.Е. Антипенко // Психология, социология и педагогика. Электрон. науч. журн. – 2016. – №1. – Режим доступа: URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/01/6239>. – Дата доступа: 11.05.2018.

6. Azevedo, R., Witherspoon, A., Chauncey, A., Burkett, C., & Fike, A. (2009). MetaTutor: A MetaCognitive tool for enhancing self-regulated learning. In R. Pirrone, R. Azevedo, & G. Biswas (Eds.), *Proceedings of the AAAI Fall Symposium on Cognitive and Metacognitive Educational Systems* (pp. 14–19). Menlo Park, CA: Association for the Advancement of Artificial Intelligence (AAAI) Press.

7. Baddeley, A. Working memory: looking back and looking forward / A. Baddeley // *Nature Reviews Neuroscience*. – 2003. – 4. – P. 829–839.

Богомаз С.Л.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук*

Пашкович С.Ф.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант
suhov69@mail.ru*

УДК 159.9.072.432

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРРАТИВНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ТРАВМОЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

В статье рассматриваются возможности использования нарративного подхода для исследования копинг-стратегий людей с ограниченными физическими возможностями, возникающими вследствие повреждения опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: нарративный подход, психологическая адаптация, копинг-поведение, механизмы психологической защиты, люди с ограниченными возможностями.

THE USE OF NARRATIVE APPROACH IN THE STUDY OF COPING BEHAVIOR OF PEOPLE WITH MUSCULOSKELETAL TRAUMA

The article discusses the possibility of using a narrative approach to study coping strategies of people with disabilities arising from damage to the musculoskeletal system.

Key words: narrative approach, psychological adaptation, coping behavior, mechanisms of psychological protection, people with disabilities.

Введение. Во второй половине прошлого века в научной психологической литературе появляются зарубежные и отечественные исследования, посвященные изучению копинг-поведения. За рубежом данными проблемами занимались Дж. Амирхан, М. Арнольд, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Л. Перлин, С. Фолькман, К. Шулер, и др. В отечественной психологии эта тематика разрабатывалась Ф.В. Бассиным, Ф.Б. Березиным, Ф.Е. Василюком, Л.И. Вассерманом, С.В. Духновским, Ц.П. Короленко, М.Ш. Магомед-Эминовым, С.К. Нартовой-Бочавер, Л.А. Пергаменщиком, Н.Н. Пуховским, М.М. Решетниковым, Н.В. Тарабриной, В.М. Ялтонским и др. В настоящее время активно ведутся исследования по определению наиболее важных копинг-ресурсов личности и их роли в формировании успешного совпадающего поведения во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в условиях, осложненных различными физическими дефектами, травмами и заболеваниями.

При этом, до сих пор остается насущной проблема измерения совладающего поведения и критериев оценки эффективности копингов. Данные сложности возникают в связи с тем, что психологическое познание связано с феноменами социальной жизни, и как, в связи с этим справедливо указывает В.А. Янчук, «одним из центральных, в частности, в сфере социальных наук, является вопрос – можно ли феномены социальной жизни объяснить таким же образом, как явления неживой природы?» [1]. То есть, насколько надежные и валидные данные мы можем получить о качестве и эффективности используемых конкретным человеком в трудных жизненных ситуациях копинг-стратегиях с помощью количественных измерений. И, что самое главное – какую практическую пользу могут дать эти знания.

В большинстве исследований копинги измеряются ретроспективно, что искажает оценки: ретроспективно люди склонны недооценивать когнитивные и переоценивать поведенческие копинги, которые они использовали. Корреляции между экологическими и ретроспективными измерениями средние или несколько выше средних – по разным данным, в пределах 0,47–0,68 [2].

В своих последних работах Р. Лазарус настаивает на важности процессуальных измерений копингов при помощи интервью. По его мнению, хотя данные, полученные при помощи нарративных методов, не коррелируют с данными опросников, но их ценность и польза состоит в том, что они позволяют на практике предсказывать такие эффекты, например, как скорость выздоровления и наличие осложнений после хирургического вмешательства [3].

Цель статьи – продемонстрировать возможности нарративного подхода в исследовании копинг-поведения людей с травмой опорно-двигательного аппарата.

Материал и методы. Материалом послужил многолетний опыт работы авторов с людьми после травмы опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Методологической основой исследования являются труды отечественных ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолькман, и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, и др.); метод «обоснованной теории» Б. Глезера и А. Стросса; интегративная эклектика путем триангуляции – разработанная В.А. Янчуком авторская модификация подхода методологической триангуляции, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого явления.

Результаты и их обсуждение. В поиске методов, с помощью которых можно было бы выявить закономерности успешного применения копинг-стратегий мы постепенно пришли к выводу, что наилучший результат может быть получен с помощью детального изучения отдельных клинических случаев, в которых людям после травмы или тяжелого заболевания, приводящих к сильным ограничениям в физической сфере, удалось восстановить свое душевное равновесие и, несмотря на трудности и ограничения, они смогли «начать жить заново». Именно поэтому данное исследование мы провели с помощью качественных методов исследования, используя нарративный подход.

Изначальная лингвистическая ориентированность психологии сейчас уже не вызывает сомнений. Однако в отличие от семиотических, психолингвистических и других линий исследования в психологии, где операциональной единицей изу-

чения является слово, значение и смысл, в нарративном подходе ведется анализ более крупных единиц, а именно нарративов, или рассказов, построенных по принципу художественного текста.

Что касается задач, которые нарративы решают, то первая из этих задач – это коммуникативная задача. Нарративы транслируют информацию от рассказчика к слушателю. Необходимо заметить, что эта «информация» не тождественно содержанию рассказа, ведь некоторые вещи сообщаются и самой структурой нарратива, его жанром, ситуацией, в которой он рассказывается и так далее.

Вторая – это задача по упорядочиванию собственного опыта. Нарративы являются средством организации и соотнесения личного опыта субъекта. В связи с этим, следует сказать, что в исследовании проблем людей с травмами опорно-двигательного аппарата большую ценность нарративный подход представляет именно в силу того, что позволяет упорядочить предыдущий (дотравматический) опыт и соотнести его с посттравматическим.

Для работы в интересующей нас сфере также особое значение имеют дополнительные задачи, которые решаются за счет конструирования нарратива. Следует учитывать, что нарратив выполняет задачу по самопредъявлению рассказчика, как на сознательном, управляемом рассказчиком уровне, так и на несознательном, не подчиненном контролю рассказчика. «В результате процесс организации и соотнесения личного опыта рассказчика подвергается многочисленным искажениям вследствие его актуальных целей взаимодействия, действия защитных механизмов, механизмов социальной желательности и т.п.» [4].

И, наконец, одним из главных преимуществ нарративного подхода в исследовании избранной нами сферы является то, что нарратив – это начало, по сути, психотерапии в процессе конструирования клиентом нарратива. Отнесенный к разряду «автотерапевтических» средств, нарратив помогает справиться с неопределенностью, создает убедительную легенду, личную «историю болезни» или рассказа об излечении. В непосредственной работе с психотерапевтом именно на рассказы клиента ложится задача структурирования и презентации проблемы и отношения к ней, представления содержащихся в ней путей ее решения, богатства выбора и прочее [5].

И именно возможность пересмотра отношения к проблемам и практически «переписывание» наново своей истории предоставляемые нарративным подходом можно использовать в работе с выбранной нами категорией клиентов.

L. Pearlin и S. Schooler одними из первых провели ряд исследований, в которых была сделана попытка измерить копинг-поведение здоровых взрослых людей в стрессовых ситуациях. Используя метод интервью, они выделили три основных копинг-стиля, соответствующих основным сферам психической деятельности: 1) поведенческие ответы, которые воздействуют на ситуацию; 2) ответы, изменяющие значение или оценку ситуации и 3) ответы, нацеленные на контроль негативных ощущений [3]. Было замечено, что большинство людей склонны применять различные стратегии, переходя от когнитивных стратегий к эмоционально-сфокусированным, и наоборот. При этом для успешного выхода из стрессовой ситуации необходимо пропорциональное представительство каждого из указанных видов копинга. S. Folkman и R. Lazarus продемонстрировали это в своем исследовании эмоций и совладания со стрессом у студентов, сдающих экзамены. Они проводили измерения перед экзаменом, между сдачей экзамена и получением оценки, и после ознакомления с экзаменационной оценкой. Авторы выяснили, что на каждом из этих этапов наблюдалось комбинированное использование сфокусированных на проблеме и сфокусированных на эмоциях стратегий совладания,

но перед экзаменом и во время ожидания оценки доминировали разные формы комбинаций. Копинг, сфокусированный на проблеме, доминировал перед экзаменом, а сфокусированный на эмоциях – во время ожидания результатов, причем стратегия дистанцирования играла наиболее важную роль во время ожидания [6].

Как правило, в методиках измерения копингов необходимо описать конкретную стрессовую ситуацию, в других опросниках требуется обобщенный ответ. Ситуативные оценки копингов не совпадают с диспозициональными (обобщенными) оценками, даже если испытуемых просят выделить основные стрессовые события за неделю и по ним рассчитывают интегративные баллы по копингам за неделю. Обобщенные и конкретные оценки разделяют 23–36% вариативности данных, то есть не совпадают более чем в половине случаев. И диспозициональный, и ситуативный стресс (его интегративная оценка за определенный период времени) связаны с психологическим переживанием дистресса и определяются личностными переменными и особенностями когнитивной оценки ситуации, однако связь эта различна. Ситуативный копинг связан с дистрессом непосредственно, а диспозициональный – опосредствованно, через ситуативный копинг. Ситуативный копинг удастся предсказать на основе диспозиционального копинга и когнитивных оценок. Причем проблемно-ориентированные копинги связаны со вторичной оценкой ситуации (оценкой своих способностей), а дистанцирование / избегание – с первичной оценкой (оценкой ситуации). В случае ситуативных оценок копингов личностные черты (нейротизм, экстраверсия, открытость) объясняют значительную часть дисперсии проблемно-ориентированных копингов и дистанцирования / избегания. При оценке диспозиционального копинга только нейротизм и открытость слабо связаны с дистанцированием / избеганием, но не с проблемно-ориентированными копингами [8].

Необходимо признать, что сильные ограничения в физической сфере приводят к дезорганизации работы психики и, соответственно, производят сильное искажение картины мира конкретной личности. Ощущения человека, который в результате травмы внезапно теряет возможность владеть своим телом, в некоторых случаях можно сравнить, разве что с ощущениями «заживо погребенного». Такое жизненное событие не может не иметь для его субъекта психологических последствий. Оно вызывает изменение социальной ситуации развития личности, приводит к смене роли, к изменению круга лиц, включенных во взаимодействие с ним, спектра решаемых им проблем и возможностей принятия им решений и ответственности, к изменению его образа жизни, и, наконец – его «образа Я», представления о самом себе. При этом каждый случай, отличающийся своей уникальностью, имеет и некие общие закономерности, позволяющие человеку максимально быстро и успешно адаптироваться в новых условиях.

По мнению многих исследователей одной из причин заниматься качественным исследованием является убежденность исследователя, основанная на исследовательском опыте. Другая причина заключается в характере исследовательской проблемы. Некоторые области исследования по самой своей сути больше подходят для качественных типов исследования [5].

Например, как можно исследовать проблемы человека вынужденного практически начинать жизнь заново в условиях жесткого ограничения его функциональных возможностей? Есть ли смысл проводить исследование на большой выборке и выявлять некие общие способы адаптации в новых условиях жизнедеятельности, используя количественные методы исследования? По нашему мнению смысла в таких исследованиях не много, так как исследуемая выборка изначально не является однородной по составу. То есть, в отличие от, скажем, школьного

класса или студенческой группы, в эту категорию люди попадают несознательно, не по своей воле. Каждый переходит в эту категорию вынужденно, внезапно, в результате различных травматических событий (дорожно-транспортные происшествия, спортивные, производственные и бытовые травмы). При этом возникают вопросы по поводу того, по каким признакам исследуемых можно объединять в какие-либо, более или менее, однородные группы. Если критерием определить физиологический уровень травмы, от которого практически в прямой зависимости находятся возможности самообслуживания и независимого функционирования, то наш опыт, полученный в процессе наблюдения за такими больными показывает, что даже при достаточно похожих в физиологическом смысле травмах люди обладают совершенно разными навыками и возможностями. Это объясняется тем, что каждый из травмированных обладает совершенно отличным от других жизненным опытом, собственным порогом болевой чувствительности и индивидуальным набором личностных качеств, которые могут совершенно по-разному влиять на процессы адаптации. Более того, поскольку в результате травмы человек теряет возможность свободно перемещаться в пространстве и самостоятельно себя обслуживать, многое зависит от его ближайшего окружения. То есть от того, как близкие организуют процесс реабилитации. Именно близкие, ибо на их плечи ложится вся тяжесть и заботы в этом нелегком деле. То есть, на психологическую адаптацию и ресоциализацию в каждом отдельном случае воздействует целый комплекс факторов, о влиянии которого можно судить, лишь изучая целостную картину, а не отдельные, вырванные из контекста эпизоды. И для получения этой целостной картины, по нашему мнению необходимо применение качественных методов исследования.

Наиболее соответствующим требованиям исследований в сфере проблем людей с травмой опорно-двигательного аппарата, по нашему мнению, является метод «обоснованной теории» предложенный американскими социологами Б. Глезером и А. Строссом [6].

Одним из методов получения данных для анализа методом обоснованной теории является нарративное интервью. Научная психология долгое время пренебрегала человеческими аспектами приобретения знаний, включая информационный потенциал человеческой беседы. В беседе-интервью исследователь слушает то, что сами люди говорят о мире, в котором живут, слышит, как они выражают свои взгляды и мнения своими собственными словами, узнает об их взглядах на их личную ситуацию, об их мечтах и надеждах. Более того, исследователь имеет возможность наблюдать в момент интервью эмоции и переживания испытуемого непосредственно. Что позволяет превратить нарративное интервью в эффективный инструмент направленный на то, чтобы понять мир с точки зрения собеседника, раскрыть смысл переживания человека, увидеть мир, в котором он живет, прежде чем давать ему научное объяснение.

При этом в процессе интервью опрашиваемые не только отвечают на вопросы, подготовленные исследователем, но и сами в диалоге формулируют свое представление о мире, в котором они живут. Гибкость качественного исследовательского интервью и его близость к жизненному миру опрашиваемых могут привести к знанию, которое может быть использовано для улучшения условий жизнедеятельности в условиях резкого ограничения свободы действий, самостоятельности в самообслуживании и вообще всех возможностей.

Используя данный метод, любой исследователь может построить обоснованную теорию какого-то явления (феномена), выбранного им для изучения. Для этого он должен представить события, связанные с этим феноменом, в динамике, идентифицировать изменения, происходящие в нем, чтобы получить ощущение

потока событий, объяснить причины и характер изменений – прогресс, регресс, стагнацию – либо отсутствие изменений в ответ на изменения действия/взаимодействия изучаемого феномена [6].

Главное отличие метода обоснованной теории от других качественных методов анализа в том, что ее цели шире, чем просто дать возможность исследователю выделить некоторые темы, или разработать описательную теоретическую рамку неплотно сплетенных понятий.

Авторами данной теории были разработаны определенные аналитические процедуры для того, чтобы построить теорию, придать исследовательскому процессу строгость, необходимую для того, чтобы сделать теорию «хорошей» науки, помочь аналитику преодолеть предубеждения и допущения, которые он принес в исследование, обеспечить обоснование, достичь плотности, развить чувствительность и интеграцию, необходимые для образования ценной, плотно соединенной объяснительной теории, **непосредственно приближенной к реальности**, которую она представляет [5].

Главная идея обоснованной теории состоит в том, чтобы строить теорию во время самого исследовательского процесса, **«развертывать из данных»** эмпирических свидетельств в конкретных жизненных ситуациях. В любой изучаемой ситуации можно обнаружить какие-либо действия или взаимодействия, которые направлено на то, чтобы справиться с феноменом, управлять им, реализовать его, реагировать на него, так как он существует в совершенно определенном контексте или в определенном ряду воспринимаемых условий. Прослеживая в данных траекторию условий, исследователь связывает влияние определенных условий на действие/взаимодействие изучаемого феномена и следствия этого действия/взаимодействия со следующей последовательностью действий/взаимодействий. Это, по мнению авторов, является одним из отличий этой методологии от других теорий описательного характера, в которых просто сообщается, что существуют определенные условия и таким образом, перед аудиторией поставлена задача «разгадать» эти связи. В соответствии с методом обоснованной теории аналитик должен идентифицировать условия в качестве каузальных, контекстуальных, или промежуточных, чтобы эти условия приобрели смысл в рамках создаваемой теории, и найти в данных свидетельства влияния этих условий на феномен через действие/взаимодействие, т. е. это влияние должно быть верифицировано данными. Феномен, включенный в различные уровни матрицы, анализируют именно на тех уровнях, где в данных найдены свидетельства того, что условия и следствия данного уровня релевантны изучаемому феномену.

В отличие от традиционной статистической выборки, где выборка определена заранее, до начала полевого этапа исследования, идея теоретической выборки заключается в том, чтобы планировать ее гибко, адаптируя ее к развивающейся теории. Согласно этой стратегии исследователь анализирует первые же порции полученных данных, что дает направление для дальнейшего поиска в сборе данных. Исследователь отбирает в теоретическую выборку те случаи или события, в которых неоднократно встречаются определенные понятия, что доказывает их значимость и теоретическую релевантность возникающей теории. Причем следует подчеркнуть, что в данном случае имеется в виду релевантность теории на данном этапе. В процедуре отбора, так же как и на всем протяжении исследования, направляющую роль играют сравнения и вопросы. Они позволяют делать теоретическую выборку на месте, т.е. интервью и наблюдение строится таким образом, чтобы сразу, «на месте», выбрать фокус, решить, о чем спрашивать, и куда смотреть. С целью более надежной легитимации результатов применяется ком-

бинирование разнообразных методов, техник и процедур сбора и анализа данных, разнообразных эмпирических материалов, перспектив и наблюдателей. Здесь используются методы включенного наблюдения, глубинных тематических интервью, оригинальные процедуры сравнений и постановки вопросов, которые побуждают исследователя задаваться вопросами и скептически рассматривать свои собственные интерпретации на каждой ступени опроса.

Строя обоснованную теорию какого-либо явления, исследователь разыскивает события и случаи, указывающие на релевантные феномены, стремясь к насыщению теоретической выборки и плотности категорий и не заботясь о достижении определенного, заранее обусловленного количества таких случаев. Таким образом, репрезентативность в этой теории, по мысли ее авторов, достигается не соотношением генеральной и выборочной совокупностей, а репрезентативностью понятий. Что касается возможности применения обоснованной теории, выведенной из какой-либо конкретной предметной области, то построенная и сформулированная в определенных условиях и контекстах, она, согласно принципам обоснованной теории, применима именно для этих условий и контекстов. В других условиях и контекстах теория будет требовать включения условий и контекстов, в которых действует и взаимодействует другой феномен, в матрицу условий и соответствующего изменения формулировки теории. Так Стросс и Корбин формулируют принципы построения обоснованных теорий разных уровней и степеней абстракции. Подход с позиций обоснованной теории предоставляет чрезвычайно широкие возможности для построения теорий, во-первых, наиболее близко и полно отражающих своеобразие реальной феноменологии социального бытия личности и ее окружения, во-вторых, способствует освобождению от давления стереотипов и рамок предшествующих теорий, в-третьих, способствует повышению конструктивной, внутренней и внешней валидности результатов исследования [5].

И хотя ряд авторов (Н. Пиджеон, К. Хенвуд) придерживается позиции, что по отношению к обоснованной теории «не существует методологических критериев, гарантирующих абсолютную точность исследований (как количественных, так и качественных)». Тем не менее, этими же авторами признается возможность получения практических рекомендаций, способствующих прогрессу в познании исследуемой области. Среди этих критериев определяются: близость к данным; интегрированность теории на различных уровнях абстракции; рефлексивность; документирование; анализ теоретической выборки и негативных случаев; чувствительность к реальности участников исследования (респондентная валидность); прозрачность; убедительность [4].

Как показало наше исследование, проведенное с помощью нарративного интервью в рамках методологии «обоснованной теории» в котором приняло участие восемь человек с повреждением опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести, значимыми факторами успешности процесса психологической адаптации являются «прошедшее время», «воспоминания о прошлом», «помощь близких», «активная деятельность».

Значимость фактора «прошедшее время» для успешной адаптации определяется следующим. Если после травмы прошло еще очень мало времени и человек находится в состоянии кризиса, обусловленного непосредственно повреждением, то нельзя ему прямо, открыто заявлять, что в плане улучшения физических кондиций ему рассчитывать не на что, поэтому необходимо смириться и в большинстве случаев далее ничего не предлагается. Этого делать нельзя, потому что в это время человек живет надеждой скорого возвращения к прежнему состоянию. Естественно, осознание случившегося и трезвая оценка своего положения проис-

ходит в каждом случае по-разному. Кому-то для этого необходимо несколько месяцев, а для другого этот процесс может длиться годами.

Что касается фактора «воспоминания о прошлом», то для успешного переживания, как показывают данные исследования, они должны как можно быстрее «затираться» новым «жизненным опытом». Поэтому для травмированного необходимо, чтобы он «не заикливался» на прошлом, а двигался в направлении будущего, как можно активнее приобретая этот новый жизненный опыт. Естественно, чем больше у травмированного будет новых впечатлений и значимых событий, тем быстрее пройдет этот процесс «затирания» и, как сказал один из респондентов, процесс «мутации».

Было выявлено, что на процесс переживания оказывают влияние так же факторы социальной среды. Значимость этой группы факторов в процессе переживания человека после травмы определяется спецификой тяжелой травмы опорно-двигательного аппарата, которая заключается в том, что человек становится почти полностью зависимым от своего окружения. Поэтому роль социальных факторов из вспомогательной и поддерживающей часто переходит в процессе переживания в категорию определяющую. Уже только потому, что травмированному приходится заново выстраивать отношения со своей социальной средой. И окружение может при этом оказывать как положительное, так и отрицательное влияние.

Как показало наше исследование, значительное и очень неоднозначное влияние на процесс переживания оказывает такой фактор, как «помощь близких». На начальном этапе без этой помощи, конечно, никак не обойтись. В острый посттравматический период человек действительно не может осуществлять никаких действий ввиду «свежести» травмы, но очень часто получается так, что за время вынужденного бездействия, а это, как правило, несколько месяцев, человек успевает привыкнуть к тому, что он ничего не может и продолжает пользоваться своими приобретенными в результате травмы «привилегиями». Здесь следует подчеркнуть, что во многих случаях человек не проявляет никакой активности в плане расширения своих возможностей по инерции. Более того, ему в этом активно «помогают» близкие родственники, стараясь максимально «облегчить страдания» больного.

Помимо выше перечисленных факторов, на процесс переживания существенное влияние оказывает такой фактор, как «активная деятельность» самого травмированного. Анализ данных эмпирического исследования показал, что успешному переживанию изменений условий жизнедеятельности травмированного способствует его собственная активность, которая помогает ощущать себя действующим субъектом. Человеку, потерявшему многие возможности, важно ощущать, что, несмотря на все потери, он еще на что-то способен. Естественно, эта активность не обязательно должна проявляться в физической сфере. Можно проявить себя в сфере, требующей приложения интеллектуальных или организаторских способностей. Нынешний уровень развития техники позволяет человеку с ограниченными возможностями продемонстрировать даже некое превосходство во многих сферах (благодаря наличию возможности свободно распоряжаться своим временем, усидчивости, терпению и т.д.), например, в сфере информационных технологий.

Положительным фактором, способствующим успешности процесса переживания можно считать также какое-либо занятие, в качестве действия позволяющего забыть о своем положении. Особенность, которая дает облегчение здесь видимо заключается в том, что, погружаясь, что называется, с головой, в какое-либо поле ощущений, лежащее вне его организма, человек полностью переключается на эти ощущения и перестает ощущать все неполадки и неудобства, связанные с повреждением. Ну и, наконец, еще одним фактором, определяющим успешность

процесса переживания, является такой фактор, как наличие работы. Здесь подразумевается уже некая полезная, то есть приносящая не только себе, но и окружающим пользу деятельность, позволяющая также почувствовать свою материальную независимость. И главное здесь то, что человек при этом ощущает свою дееспособность, свои не полностью утраченные или, более того, новые возможности, часто открывающие не реализовавшийся ранее потенциал [8].

Заключение. Таким образом, наше исследование продемонстрировало возможности нарративного подхода в изучении копинг-поведения людей с повреждением опорно-двигательного аппарата. Исследование показало возможности нарративного интервью в определении внутренних и внешних копинг-ресурсов, способствующих выбору правильных копинг-стратегий, обеспечивающих эффективность процесса переживания условий ограничения физических возможностей, что, в свою очередь, должно привести к состоянию успешной психологической адаптации.

С помощью нарративного интервью были определены, что значимыми факторами успешности процесса психологической адаптации являются «прошедшее время», «воспоминания о прошлом», «помощь близких», «активная деятельность». Полученные данные позволяют определять направление в выборе наиболее эффективных копинг-стратегий, позволяющих максимально использовать имеющиеся копинг-ресурсы и приблизиться к состоянию психологического комфорта. Помимо этого, одним из главных преимуществ нарративного подхода в исследовании избранной нами сферы является то, что нарратив – это начало, по сути, психотерапии в процессе конструирования клиентом нарратива. Отнесенный к разряду «автотерапевтических» средств, нарратив помогает справляться с неопределенностью, создает убедительную легенду, личную «историю болезни» или рассказа об излечении. В непосредственной работе с психотерапевтом именно на рассказы клиента ложится задача структурирования и презентации проблемы и отношения к ней, представления содержащихся в ней путей ее решения, богатства выбора и прочее. И именно возможность пересмотра отношения к проблемам и практически «переписывание» на novo своей истории, предоставляемые нарративным подходом, можно использовать в работе с выбранной нами категорией клиентов.

Список использованной литературы:

1. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эклети́ческий подход / В.А. Янчук. – Минск: Бестпринт, 2000.
2. Крюкова, Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы / Т.Л. Крюкова. – Кострома: Авантитул, 2007.
3. Lasarus, R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping / R. Lasarus // Journal of Personality. – 2006. – Vol. 74. – № 1. – P. 9–43.
4. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
5. Стросс, А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Стросс, Дж. Корбин, пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
6. Pearling, L. The structure of coping / L. Pearling, C. Schooler // J. Health., Soc. Behav. – 1978. – Vol. 19. – P. 2–21.
7. Рассказова, Е.И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – N 3 (17). – Режим доступа: URL: <http://psystudy.ru>. Дата доступа: 23.01.2012). 0421100116/0027.
8. Богомаз, С.Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки. – 2012. – №2. – С. 32–43.

УДК 159.9:37.017.924:37.015.31

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ

В статье рассмотрены сущность и содержание воспитания в рамках гуманистического подхода. Проанализированы идеи В.А. Сухомлинского и К. Роджерса в области воспитания.

Ключевые слова: гуманистический подход, личность, развитие, воспитание.

HUMANISTIC APPROACH IN EDUCATION

The article deals with the essence and content of education in the framework of the humanistic approach. The ideas of V.A. Sukhomlinsky and K. Rogers in the field of education are analyzed.

Key word: humanistic approach, personality, development, education.

Введение. Во второй половине XX столетия актуализировались и получили новый импульс развития гуманистические идеи и традиции воспитания. В советской педагогике гуманистический подход пришел на смену знаниевой парадигме образования в середине 1960-х годов. Он ставил в центр учебно-воспитательного процесса личность ребенка, его интересы и потребности. Основоположником гуманистической педагогики в Советском Союзе был известный педагог Василий Александрович Сухомлинский.

Педагогика как междисциплинарная область знания тесно взаимодействует с психологией. В поле зрения многих отечественных и зарубежных психологов находилась проблема воспитания. Среди них известный американский психотерапевт Карл Роджерс – основатель гуманистической психологии. Следует отметить, что взгляды В.А. Сухомлинского и К. Роджерса в вопросах развития и воспитания личности были, во многом, схожи.

Материал и методы. Материалом послужили труды В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» и К. Роджерса «Способные и талантливые дети». Были использованы общелогические методы (анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение и обобщение).

Результаты и их обсуждение. В 1973 году К. Роджерс, выступая с докладом на конференции американских учителей, отмечал, что педагог должен создавать необходимые условия для развития и обучения ребенка с учетом его индивидуальности. Он был «уверен, что подлинное учение всегда очень индивидуально: оно не бывает одинаковым у мальчиков и девочек, у отстающего и, наоборот, у ребёнка успевающего. Но если бы я был учителем, я бы очень серьезно подумал над тем, что значит учение для этого конкретного ребенка и что оно значит для другого. Я попытался бы увидеть глазами этого ребенка тот мир. В котором он нечто усваивает. И самое меньшее, что я сделал, это попытался бы превратить школу в дружелюбный дом, дом, в котором ребенок мог бы естественно внести свой мир учения» [1, с. 324–325].

Рассуждая о стиле взаимодействия, К. Роджерс полагал, что отношения ученика и учителя должны строиться на доверительных отношениях. Однако учитель не всегда к этому готов: «Знаю, что навряд ли в каждой школе, в любой группе я рискнул бы вступить в такие отношения, сойти с привычного пьедестала учителя и стать одним из тех. Кто помогает учиться и учится сам у тех, кому помогает. Но в глубине души я знаю, что делал бы так. Я шел бы на риск, и в итоге выигрывали бы все. Это заразительно – сам опыт гуманистического общения людей друг с другом» [1, с. 326].

Психолог призывал педагогов к внимательному, уважительному и доброжелательному отношению к своим ученикам. Только они помогут развить потенциал ребенка в различных сферах его жизнедеятельности: «Я хотел бы, чтобы в моем классе создавалась атмосфера, которую часто боятся воспитатели – атмосфера взаимного уважения и свободы выражения себя. Она непременно позволит творческому индивиду писать стихи, рисовать картины. Пробовать новые рискованные ситуации без страха, что его, такого ребенка, осудят и придавят. Я хотел бы быть учителем, который его сбережет» [1, с. 330–331].

Процесс образования, по мнению ученого, должен строиться с учетом личностных особенностей и интересов детей: «Возможно, я ошибаюсь, но думаю. Что узнать, чем более всего интересуется ученик, не так уж трудно. Это можно сделать и прямо, спросив его, и косвенно. Но лучше всего – создать такую атмосферу доверия и творчества, в которой интересы проявятся естественным образом. Искренняя неформальная заинтересованность учителя является мощным стимулом для учения» [1, с. 326].

Большой проблемой образования, К. Роджерс считал то, что дети, приходя в школу, теряют любознательность и интерес к обучению: «Это один из самых тревожных показателей школьного неблагополучия. Я часто думаю о том, что в силу некоторых странных обстоятельств школа как бы делает все возможное, чтобы забить в детях живое естественное любопытство, поиск необычного в мире, в котором они живут» [1, с. 327].

Поэтому психолог был сторонником проблемного обучения: «Считаю, что важно не столько учить детей, сколько создать ситуацию, в которой ребенок просто не мог бы не учиться сам и делал бы это с удовольствием. И один из путей – подбор богатого, развивающего воображение материала» [1, с. 329].

Карл Роджерс акцентировал внимание на том, что развитие ребенка должно проходить не только в сфере познания, но и в сфере чувств: «Абсолютизированная опора только на интеллект была причиной тех военных и других последствий, к которым привела страну эта группа людей, стоявших у власти. Человеческий фактор не был заложен в компьютер, он не может учитывать эмоциональную жизнь людей. Я хотел бы, если бы был учителем, сделать так, чтобы в моем классе происходило обучение, втягивающее в себя всего человека, всю его личность. Это трудно, но это необходимо» [1, с. 331].

В.А. Сухомлинский был солидарен с К. Роджерсом в том, что «самое важное качество педагога-воспитателя – способность чувствовать духовный мир ребят» [2, с. 5].

Василий Александрович является одним из первых советских педагогов, воплотивших на практике идеи гуманистической педагогики. Педагог подчёркивал: «Мне хотелось бы быть с детьми, переживать их радости и горести, чувствовать близость ребенка, которая для воспитателя является одним из высших наслаждений творческого труда. Мне не давала покоя нарочитость педагогической ситуации... Настоящая духовная общность рождается там, где учитель надолго становится другом, единомышленником и товарищем ребенка в общем деле» [2, с. 8]. Он был глубоко убежден, что «есть качества души, без которых человек не может стать настоящим воспитателем, и среди этих качеств на первом месте – умение проникнуть в духовный мир ребенка. Только тот станет настоящим учителем, кто никогда не забывает, что он сам был ребенком» [2, с. 8].

В.А. Сухомлинский определял воспитание, прежде всего, как человековедение: «Без знания ребенка – его умственного развития, мышления, интересов, увлечений, способностей, задатков, наклонностей – нет воспитания» [2, с. 9]. Поэто-

му в качестве одного из самых ценных качеств воспитателя называл человечность, в которой присутствует «глубокая любовь к детям, сочетается сердечная ласка с мудрой строгостью и требовательностью отца, матери» [2, с. 11].

Детство, с точки зрения педагога: «Важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку детские годы, что вошло в разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш» [2, с. 12].

В.А. Сухомлинский, как и К. Роджерс был сторонником индивидуального подхода в образовании: «Ведь все учителя искренне хотят сохранить детскую непосредственность, радостное восприятие и открытие мира, хотят, чтобы учение было для детей вдохновенным, увлекательным трудом. Не удастся это прежде все потому, что учитель мало знает духовный мир каждого ребенка до поступления в школу, а жизнь в стенах школы, ограничивающаяся учением, регламентированная звонками, как бы нивелирует малышей, подгоняет их под одну мерку, не позволяет раскрыться богатому индивидуальному миру» [2, с. 14].

Не остался без внимания педагога вопрос методов образования. Он отдавал предпочтение проблемному обучению: «...не обрушивайте на ребёнка лавину знаний, не стремитесь рассказать на уроке о предмете изучения все, что знаете, – под лавиной знаний могут быть погребены пытливость и любознательность... Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку хотелось еще и еще раз возвратиться к тому, что он узнал» [2, с. 38–39].

У детей необходимо развивать жажду знаний, но не перегружать их информацией: «Самое главное – чтобы ребятам не надоело, чтобы в детские сердца не закралось тоскливое ожидание того мгновенья, когда учитель скажет пора домой. Я старался окончить работу нашей школы в тот момент, когда у детей обострялся интерес к предмету наблюдения, к труду, которым они заняты» [2, с. 35].

Особое место в педагогической деятельности Василия Александровича занимала проблема развития творческих способностей детей: «Творчество детей – это глубокое своеобразная сфера их духовной жизни, самовыражение и самоутверждение, в котором ярко раскрывается индивидуальная самобытность каждого ребенка. Эту самобытность невозможно охватить какими-то правилами, единственными и обязательными для всех» [2, с.51–52]. В.А. Сухомлинский использовал разнообразные средства обучения – музыку, игры, сказки: «Ребенок по своей природе – пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве, в красоте, воодушевляющей его сердце, в стремлении делать добро людям. Через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка» [2, с. 29]. Все средства воспитания должны «учить чувствовать – это самое трудное, что есть в воспитании...» [2, с. 89].

Педагог бережно относился к ребенку и советовал учителям с осторожностью подходить к оценке его знаний: «Из-за несправедливо поставленной двойки начинается одно из самых больших зол школ – неправдивость ребенка, обман и учителя и родителей. Оценку, которую я ставлю ему, – это не только измеритель его знаний, но, прежде всего, мое отношение к нему как к человеку. Я советую всем учителям: берегите детский огонек пытливости, любознательности, жажды знаний. Единственным источником, питающим этот огонек, является радость успеха в труде, чувство гордости труженика. Вознаграждайте каждый успех, каждое преодоление трудностей заслуженной оценкой, но не злоупотребляйте оценками» [2, с. 180].

Заклучение. Василий Александрович Сухомлинский и Карл Роджерс яркие представители гуманистического подхода. Они акцентировали внимание на целостности развития, воспитания и обучения Личности, Индивидуальности ребенка.

Список использованной литературы:

1. Родителям: как быть ребенком. Хрестоматия / сост. и авт. коммент. Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 378 с.
2. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 287 с.

Богомаз С.Л.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук*

Оленина О.Е.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант*

lovekafedra@mail.ru

УДК 159.9.07

**ВЛИЯНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Цель работы – изучение влияния тревожности на выбор копинг стратегий поведения личности с ограниченными возможностями здоровья. Опираясь на результаты исследования, была разработана психокоррекционная программа тренинговых занятий направленная на снижение высокого уровня тревожности у людей с ограниченными возможностями здоровья. Эти занятия помогут способствовать повышению самооценки участников, настроить участников на позитивное отношение к жизни, создание положительного эмоционального настроя в группе, развитию навыков уверенного поведения, развитию уверенности в себе, помочь участникам тренинга оптимизировать навыки межличностного общения, повысить адаптационные способности участников к повседневной жизни, способствовать снижению утомления, негативных эмоциональных состояний и их проявлений, содействие личностному росту участников тренинга.

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

**INFLUENCE OF ANXIETY ON THE BEHAVIORAL STRATEGIES
OF THE PERSON WITH DISABILITIES**

The purpose of the work is to study of the influence of anxiety on the choice of coping strategies of behavior of persons with disabilities. Based on the results of the study, a psychocorrective training program was developed aimed at reducing the high level of anxiety in people with disabilities. These classes will help to improve the self-esteem of participants, to set participants on positive attitude to life, creating a positive emotional mood in the group, and develop skills of confident behaviour, development of self-confidence, to help participants to optimize your interpersonal skills to increase adaptive capacity of the participants to everyday life, to reduce fatigue, negative emotional States and their manifestations, promoting the personal growth of participants.

Key words: anxiety, situational anxiety, personal anxiety, state, property, sustainable education, coping, strategy, coping behavior, limited opportunities, maladaptation, personality.

Введение. Среди наиболее актуальных проблем, возникающих в практической деятельности человека, особое место занимают проблемы, связанные с психическими состояниями. В ряду различных психических состояний, которые являются предметом психологического исследования, наибольшее внимание уделяется состоянию, обозначаемому в английском языке термином «anxiety», что переводится на русский как «беспокойство», «тревога». Проблема тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии. При оценке состояния проблемы тревожности в психологической науке отмечаются две, на первый взгляд, взаимоисключающие тенденции. С одной стороны, ссылки на неразработанность и неопределенность, многозначность и неясность самого понятия «тревожность». Указывается, что под данный термин зачастую подводятся достаточно разнородные явления и что значительные расхождения в изучении тревожности существуют не только между различными школами, но и между разными авторами внутри одного направления, подчеркивается субъективность использования данного термина. С другой стороны, между исследователями существует согласие по ряду основных моментов, позволяющих очертить некоторые «общие контуры» тревожности (рассмотрение ее в соотношении «состояние – свойство», понимание функций состояния тревоги и устойчивой тревожности и др.) и выделить тревожный тип личности [1].

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. При этом создается уникальная в своем роде ситуация, когда уже зрелая личность может принимать активное и сознательное участие в своем формировании. Особенно это касается тех случаев, когда человек заболевает либо травмируется уже в зрелом возрасте. Однако это касается и тех, у кого заболевание с рождения, но при этом люди пытаются каким-то образом построить свою жизнь наравне с людьми, не имеющими подобных ограничений. Помимо этого, рано или поздно, человеку придется столкнуться с острыми и болезненными переживаниями по поводу своей неполноценности, ущербности, осознанием утраты многих других возможностей. Успешно справиться с этими переживаниями удастся далеко не каждому. 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.). Также зачастую, попадая в ситуацию ограниченных возможностей, человек создает для себя некую внутреннюю реальность, которая позволяет ему обрести состояние душевного равновесия и комфорта. Однако, при соприкосновении с внешней реальностью ему опять приходится испытывать болезненные переживания, поскольку построенная им модель внешнего мира имеет мало общего с окружающей его реальностью. Это происходит из-за неправильно построенной стратегии совладания с создавшейся ситуацией. В тоже время, правильно выбранная стратегия совладания с ситуацией ограниченных возможностей может не только способствовать восста-

новлению и поддержанию психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности, способной правильно оценивать окружающую действительность и умеющей противостоять различным стрессогенным факторам.

Проблема совладания («копинга») личности с трудными жизненными ситуациями стала активно разрабатываться в психологии во второй половине XX в. Понятие «coping» происходит от английского «соре» (преодолевать, совладать). В отечественной психологической литературе его переводят, как адаптивное «совладающее поведение» или «психологическое преодоление». Можно отметить, что согласно словарю Владимира Даля, слово «совладание» происходит от старорусского «лад» (ладить) и означает справляться, привести в порядок, подчинить себе. Образно говоря, «совладать с ситуацией» – значит подчинить себе обстоятельства, сладить с ними [Ошибка! Источник ссылки не найден.2]. Концепция «копинга» была детально разработана Р. Лазарусом и С. Фолкман в рамках транзактной модели стресса. Согласно этой модели, стресс и переживаемые эмоции являются результатом взаимодействия средовых процессов и человека. Относительный смысл эмоции (угроза, потеря, брошенный вызов, выгода) зависит как от контекста, так и от оценки ситуации человеком и взаимодействия этих двух факторов, так называемого «потока действий и реакций» [3, с. 10].

Согласно определению сформулированному Р. Лазарусом и С. Фолкман под копингами понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [3, с.141]. В настоящий период тема копинг стратегий стремительно изучается в наиболее различных областях и на образце наиболее различных видов работы. Значительное интерес уделяется исследованию взаимосвязи копинг стратегий, какие использует человек, с его психологическим состоянием, успешностью в общественной сфере и т. д. Что иметь отношение к области самосознания личности, в таком случае, к сожалению, работы согласно исследованию соответствия копинг стратегий и самомнения личности пока что презентованы в психологической литературе весьма недостаточно. Разнообразные копинг стратегии используются в базе ресурсов личности и общества. Личность результативна в совладании, если обладает положительными копинг запас, такие как умственные способности, помощь семьи и еще существенных персон, но кроме того состояние здоровья также вещественные ресурсы.

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), диагностика стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях, описательно-аналитический, методы количественной и качественной обработки эмпирических данных, включая методы математической статистики (коэффициент корреляции r Пирсона), выполненные в пакете статистических программ SPSS15.0.

Результаты и их обсуждение. Наше исследование проводилось в ноябре 2018 года в городе Витебске. В нём принимали участие молодые люди в возрасте от 19 до 24 лет имеющие ограниченные возможности здоровья. Всего в исследовании приняли участие 16 респондентов. Среди них 12 девушек и 4 юноши. 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. Ввиду определённых сложностей в организации и проведе-

нии диагностики испытуемых при личной встрече, исследование проводилось исключительно по средствам сети Интернет с помощью электронных бланков методик. Исследование осуществлялось в несколько этапов:

1. Подготовительный этап – определение выборки, конкретной группы людей, принимающих участие в исследовании. Основное требование к выборке – её репрезентативность или представленность генеральной совокупности. Репрезентативная выборка позволяет переносить результаты, полученные на ограниченном количестве исследуемых, на всю популяцию в целом. Выбор исследовательского инструментария.

2. Эмпирический этап – подбор эмпирического инструментария и проведение тестирования испытуемых.

3. Этап обработки данных эмпирического исследования – качественный анализ данных, статистические расчёты, анализ и интерпретация результатов.

4. Завершающий этап эмпирического исследования – оформление полученных результатов (построение диаграмм, таблиц корреляций). Формулировка выводов по эмпирическому исследованию.

Результаты проведённого теоретического и эмпирического исследования, а также разработка коррекционной программы по снижению высокого уровня тревожности для людей с ограниченными возможностями здоровья, свидетельствует о достижении заявленной цели, решении поставленных задач и позволяют сделать следующие выводы:

1) исходя из анализа полученных данных диагностики по методике выявления уровня тревожности Спилбергера были получены следующие результаты: 75% испытуемых с ограниченными возможностями здоровья испытывают средний уровень ситуативной тревожности; 38% испытуемых с ограниченными возможностями здоровья испытывают высокий уровень личностной тревожности;

2) исходя из анализа полученных данных диагностики по методике изучения стратегий

совладающего поведения Амирхана были получены следующие результаты: шкала разрешение проблем: по данной шкале преобладает средний уровень (50% испытуемых); шкала поиск социальной поддержки: по данной шкале преобладает средний уровень (19% испытуемых); шкала избегание проблем: по данной шкале преобладает высокий уровень (69% испытуемых);

3) анализ полученных результатов по методике «Диагностика стратегий импунитивного

поведения в конфликтных ситуациях» показал следующее:

выбор форм в пользу адаптивного поведения:

разрядка (60%),

рациональные действия (71 %),

поиск помощи (68%),

позитивное мышление (20%),

поэтапные действия (61%),

приобретение силы (60%),

самоизменение (19%),

оценка вины (21%),

вера (40%),

выражение чувств (33%) и т.д.;

выбор форм в пользу паллиативного поведения:

разрядка (60%),

фатализм (20%),

самообвинение (44%),

отстранение (56%),

отвлечение (54%),
сдерживание (32%),
уход (73%),

преодоление вне реальности (46%) и т.д.;

ведущими стратегиями стали разрядка (60%), поэтапные действия (61%), сравнение (68%), осторожность (75%) уход (73%), нерешительность (53%), рациональные действия (71%), поиск помощи (68%), отстранение (56%), приобретение силы (60%), самообвинение (49%), отвлечение (54%).

Имеются два ключевых вида разрешения трудных ситуаций также внутреннего конфликта – адаптационный и паллиативный. Адаптационные действия целенаправленно в интенсивное перемена остроконфликтных взаимоотношений, настоящее предотвращение остроконфликтной условия. Его определяют, к примеру, подобные формы преодолевающего поведения, равно как исследование сведений, поэтапное разрешение, переосмысливание, обращение за поддержкой и т. д. Паллиативное действие обозначает душевную психологическую адаптацию к конфликту внутри целей лимитирования его нервных, психологических и прочих потерь с помощью подобных поведенческих конфигураций, наподобие непосредственное представление эмоций, снятие напряжения, заменяющая работа (сублимация), воображение, комизм, подавление, устранение также др. Применение подобного действия более рационально при неразрешимых разногласиях.

4) для определения степени взаимовлияния изучаемых нами переменных был применён корреляционный анализ. В первую очередь мы исследовали степень взаимовлияния уровня ситуативной тревожности людей с ограниченными возможностями здоровья и шкалами стратегий совладающего поведения разрешение проблем, поиск социальной поддержки и избегание проблем. В результатах исследования было выявлено, что между интересующими нас переменными существует определённая связь. Средняя положительная корреляция (по общей классификации) фиксируется между переменными «Ситуативная тревожность и «Поиск социальной поддержки» ($r = 0,561$). Также средняя положительная корреляция (по общей классификации) фиксируется между переменными «Ситуативная тревожность» и «Избегание проблем» ($r = 0,503$).

Таблица 1 – Корреляционный анализ взаимовлияния уровня ситуативной тревожности со стратегиями совладающего поведения людей с ОВЗ

		СТ	РП	ПСП	ИП
СТ	Корреляция Пирсона	1	-,234	,561*	,503*
	Знч.(2-сторон)		,382	,024	,047
	N	16	16	16	16
РП	Корреляция Пирсона	-,234	1	-,174	,274
	Знч.(2-сторон)	,382		,518	,305
	N	16	16	16	16
ПСП	Корреляция Пирсона	,561*	-,174	1	,598*
	Знч.(2-сторон)	,024	,518		,014
	N	16	16	16	16
ИП	Корреляция Пирсона	,503*	,274	,598*	1
	Знч.(2-сторон)	,047	,305	,014	
	N	16	16	16	16

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Затем нами была исследована степень взаимовлияния уровня личностной тревожности с теми же шкалами.

Таблица 2 – Корреляционный анализ взаимовлияния уровня личностной тревожности со стратегиями совладающего поведения людей с ОВЗ

		ЛТ	РП	ПСП	ИП
ЛТ	Корреляция Пирсона	1	,069	,770**	,600*
	Знч.(2-сторон)		,798	,000	,014
	N	16	16	16	16
РП	Корреляция Пирсона	,069	1	-,174	,274
	Знч.(2-сторон)	,798		,518	,305
	N	16	16	16	16
ПСП	Корреляция Пирсона	,770**	-,174	1	,598*
	Знч.(2-сторон)	,000	,518		,014
	N	16	16	16	16
ИП	Корреляция Пирсона	,600*	,274	,598*	1
	Знч.(2-сторон)	,014	,305	,014	
	N	16	16	16	16

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

В данном случае зафиксирована сильная (по общей классификации) положительная корреляция (по общей классификации) между переменными «Личностная тревожность» и «Поиск социальной поддержки» ($r = 0,770$), а также между переменными «Личностная тревожность» и «Избегание проблем» ($r = 0,600$). В соответствии с частной классификацией между этими переменными существует значимая корреляция, поскольку коэффициент корреляции соответствует уровню статистической значимости $p \leq 0,01$.

В итоге, наличие сильной положительной корреляции, которая существует между выбранными стратегиями «Поиск социальной поддержки», «Избегание проблем» и личностной тревожности, свидетельствует о том, что люди с ограниченными возможностями здоровья, которые имеют личностную склонность к проявлению повышенного или высокого уровня психологического напряжения в самых разных жизненных ситуациях, даже таких, которые объективно к этому не располагают, испытывают безотчетный страх, неопределенное ощущение угрозы, готовы воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Человек, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затрудняются контакты с окружающим миром. Зачастую, такие люди испытывают трудности в принятии решений, тем самым проявляя способность человека уходить от решения надвигающихся проблем путем избегания проблемной ситуации и прибегая к поиску помощи со стороны окружающих. Данные связи также обосновываются и тем, что люди с ОВЗ являются социально уязвимой группой, о чём мы упоминали ранее в теоретической части нашей работы.

Заключение. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что высокотрехотворные люди имеющие ограниченные возможности здоровья в сложившихся сложных условиях жизни, чаще всего делают свой выбор в пользу неадаптивных копинг стратегий совладающего поведения, поскольку 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. Таким образом, результаты теоретического и экспериментального исследования подтверждают перспективность продолжения в данном направлении работы в сфере психологической помощи преодоления тревожности с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы:

1. Богомаз, С.Л. Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения / С.Л. Богомаз // Веснік ВДУ імя П.М. Машерова. – 2005. – № 2(36). – С. 197–202.
2. Набиуллина, Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань: Казанская государственная медицинская академия, 2003. – 99 с.
3. Lasarus, R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping / R. Lasarus // Journal of Personality. – 2006. – Vol. 74. – № 1. – P. 9–43.
4. Lasarus, R. Stress, appraisal and coping / R. Lasarus, S. Folkman – New York: Springer, 1984. – 460 с.
5. Албегова, И.Ф. Особенности социальной адаптации инвалидов / И.Ф. Албегова // Вестник социальной работы. – 2003. – № 2 (7).
6. Вилюнас, В.К. Психология эмоций. Тексты / В.К. Вилюнас, Ю.Б. Гиппенрейтер; под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд во Моск. Ун-та, 1984. – 288 с.
7. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2004. – 320 с.

Виноградова С.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Старший преподаватель

lovekafedra@mail.ru

УДК [159.942.5+159.952.13]-057.87:316.647.5

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена проблеме толерантности к неопределенности как профессионально важной характеристики специалистов-психологов, которая находится во взаимосвязи с показателями эмоционального интеллекта. Проведенное эмпирическое исследование позволило осуществить анализ показателей толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта студентов-психологов 1-4 курсов, выявить положительную корреляцию эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов, а именно: чем выше толерантность к неопределенности, тем выше уровень эмоционального интеллекта. 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, профессионально значимые характеристики, эмоциональный интеллект, специалисты-психологи, формирующая программа.

THE FORMATION OF TOLERANCE FOR UNCERTAINTY IN FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article is devoted to the problem of tolerance to uncertainty as a professionally important characteristic of psychologists, which is interconnected with indicators of emotional intelligence. The empirical study made it possible to analyze the indicators of tolerance to uncertainty and emotional

intelligence of psychology students 1-4 years, to identify a positive correlation of emotional intelligence and tolerance to uncertainty among future psychologists, namely: the higher the tolerance to uncertainty, the higher the level of emotional intelligence. As a result, a formative program was developed and implemented aimed at increasing the level of tolerance to uncertainty.

Key words: tolerance to uncertainty, intolerance to uncertainty, situation of uncertainty, professionally significant characteristics, emotional intelligence, psychologists, formative program.

Введение. Нынешний этап развития общества дает предпосылки для роста требований к системе образования, качеству подготовки специалистов и уровню развитости их профессионально значимых характеристик, которые в большей степени актуализируются на этапе вузовской профессиональной подготовки. Проблема профессионального становления личности будущих психологов не является новой, но ее актуальность постоянно возрастает в связи с востребованностью психологической помощи.

Работы, посвященные изучению личностных качеств специалистов-психологов, публиковались такими учеными как Е.А. Климов, А.А. Борисова, Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурин, Р.В. Овчарова, Г.С. Абрамова и другими. В большом перечне профессионально важных характеристик психологов чаще всего выделяется эмоциональный интеллект как один из главных «инструментариев» специалиста-психолога. Существуют разнообразные взгляды на феноменологию эмоционального интеллекта, однако нам созвучен подход российского психолога Д.В. Люсина и его определение эмоционального интеллекта, как способности к осмыслению собственных и чужих эмоций и управлению ими [1]. Вопрос о том, поддается ли коррекции уровень эмоционального интеллекта, по-прежнему остается открытым. Мнения ученых разделяются: некоторые считают, что эмоциональный интеллект не поддается изменению; другие полагают, что его возможно корректировать опосредованно, т.е. развивая личностные свойства, которые тесно взаимосвязаны с эмоциональным интеллектом.

В качестве основных компонентов эмоционального интеллекта Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига определили: пять факторов «Большой Пятёрки»;

- степень тревожности: ситуативной и индивидуальной;
- степень самооценки;
- толерантность к неопределённости;
- степень академической успеваемости;
- стратегии ориентирующего поведения [2].

В нашей работе будет сделан акцент на актуальном в современных реалиях факторе «толерантность к неопределенности». Этот психологический феномен определяется как сочетание когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций [3]. Исходя из данного определения, толерантность к неопределенности является своеобразной формой познавательной деятельности, направленной на снятие неопределенности в эмоциональной сфере, задает адекватность оценки и прогнозирования жизненных ситуаций и адекватность восприятия себя и окружающего мира. Таким образом, толерантность к неопределенности может быть положительно взаимосвязана с уровнем развития эмоционального интеллекта человека.

Научными исследованиями феномена толерантности к неопределенности занимались Э. Френкель-Брансвик, Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова, С. Баднер, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и другие. Их исследования раскрывают типы восприятия неопределенности разными людьми, а также влияние этого восприятия на адаптацию человека к повседневной жизни.

Актуальность проблемы определила постановку цели эмпирического исследования – изучить уровень взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерант-

ности к неопределенности у будущих специалистов-психологов 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 ЭМИн «Эмоциональный интеллект» Д.В. Люсина), методы обработки данных (метод корреляции Пирсона, непараметрический критерий t-Стьюдента, качественный анализ).

В исследовании приняли участие студенты с 1 по 4 курса специальности «Психология». Всего приняло участие 82 человека:

- 21 студент 1-го курса,
- 20 студентов 2-го курса,
- 18 студентов 3-го курса,
- 23 студента выпускного курса.

Результаты и их обсуждение. По итогам исследования уровня эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности мы получили самое большое количество испытуемых с высокими данными показателями у студентов 4-го курса. Это объясняется возможной аккумуляцией знаний, умений и навыков в сфере эмоциональности, полученных в период обучения и уже начавшейся у многих профессиональной деятельностью. Полученные результаты наглядно представлены на диаграммах (рисунок 1, 2):



Рисунок 1 – Процентное соотношение уровней общего эмоционального интеллекта у студентов 4-го курса

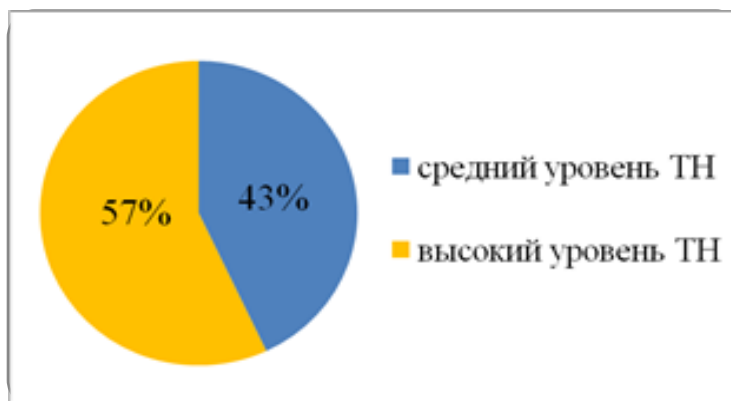


Рисунок 2 – Процентное соотношение уровней толерантности к неопределенности у студентов 4-го курса

Анализ результатов эмоционального интеллекта показал, что у большинства студентов 1-го курса наблюдается низкий уровень эмоционального интеллекта (52%). Это может означать то, что на данном этапе изучения психологии первокурсники не владеют знаниями и умениями, которые могут им помочь в идентификации своих и чужих эмоций. Средний уровень у 38% респондентов, и это указывает на то, что они имеют достаточный уровень эмоционального интеллекта для того, чтобы комфортно чувствовать себя в коллективе, способны на среднем уровне понимать свои и чужие эмоции. Высокий уровень общего эмоционального интеллекта показали только 10% испытуемых. Их можно охарактеризовать как очень эмпатийных людей, которые могут с легкостью управлять своими эмоциями и распознавать их как у себя, так и у других людей (рисунок 3).



Рисунок 3 –Соотношение уровней общего эмоционального интеллекта у студентов 1-го курса

Полученные значения толерантности к неопределенности показывают, что 57 % студентов обладает средним уровнем толерантности к неопределенности, а 43% респондентов – высоким уровнем, низких уровней толерантности к неопределенности у студентов 1-го курса не прослеживается, что говорит о том, что юноши стремятся к изменениям и новизне, самостоятельности, готовы идти непроторенными путями (рисунок 4).



Рисунок 4 –Соотношение уровней толерантности к неопределенности у студентов 1-го курса

Для проверки наличия взаимосвязи толерантности к неопределенности и уровня эмоционального интеллекта, нами был выбран параметрический критерий – корреляция Пирсона. При сопоставлении данных общего эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности по всей выборке коэффициент корреляции равен 0.519. Корреляция значима на уровне $p=0,01$, что свидетельствует о взаимосвязи общего эмоционального интеллекта и толерантности к неоп-

ределенности с точностью в 99%. Это доказывает предположение о том, что уровень толерантности к неопределенности очень тесно связан с уровнем эмоционального интеллекта.

После подсчетов и соотнесений данных по каждой шкале методики "НТН" (общая толерантность к неопределенности (ТН), интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН)) с показателями эмоционального интеллекта (4 шкалы и 5 субшкал) получились следующие результаты.

Высокий коэффициент корреляции (99%) обнаруживается со шкалами ВЭИ (внутриличностный ЭИ) и УЭ (управление эмоциями). Можно предположить, что высокий уровень толерантности к неопределенности позволяет человеку лучше понимать и управлять своими и чужими эмоциями. Однако не исключается вариант того, что эти факторы взаимодействуют в обратную сторону: в свою очередь способность управлять своими и чужими эмоциями порождает высокий уровень развитости толерантности к неопределенности. Шкалы ИТН и МИТН показали значимую обратную корреляцию со шкалами МП (понимание чужих эмоций) и ВУ (управление своими эмоциями). Это может означать тот факт, что принятие неопределенности, хаотичности жизни, спонтанности в общении с людьми позволяет человеку взять контроль над проявлением нежелательных эмоций, а также представляет возможность развить в себе высокий уровень эмпатии, сопереживания.

Таким образом, была статистически подтверждена взаимосвязь толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта. Поскольку как отдельный психический феномен, эмоциональный интеллект трудно поддается спонтанному воздействию и изменению, в отличие от толерантности к неопределенности, возможно целенаправленное воздействие на показатели толерантности к неопределенности с целью формирования профессионально важных качеств специалиста.

В результате выявленной взаимосвязи была разработана формирующая программа, целью которой явилась выработка у участников с помощью осознания элементов интолерантности образа мышления и действий, которые будут содействовать решительному действию и ответственному эмоциональному реагированию в условиях неопределенности.

Качественный анализ результатов ретестовой диагностики показал, что уровень толерантности к неопределенности и уровень эмоционального интеллекта у студентов стал несколько выше тех результатов, которые были получены до проведения коррекционно-развивающих занятий. Исходя из полученных данных, значимость t-критерия при сравнении результатов ОЭИ и ТН до и после проведения тренинговых занятий оказалась на уровне $p < 0,5$, что указывает на наличие эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы.

Заключение. Таким образом, в данном исследовании была установлена взаимосвязь толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта будущих специалистов-психологов. Проведенное исследование позволило разработать программу занятий, направленную на формирование толерантности к неопределенности, которая может быть использована психологами учреждений для реализации программ, ориентированных на развитие личностных качеств специалистов помогающих профессий.

Список использованной литературы:

1. Люсин, Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерения, исследование / Д.В. Люсин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.
2. Носенко, Е.Л. Эмоциональный интеллект: концептуализация феномена, основные функции: монография / Е.Л. Носенко. – Киев: Высшая школа, 2003. – 126 с.
3. Корнилова, Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека / Т.В. Корнилова // Методология и история психологии. – 2009. – № 4. – С. 47–59.

Грибунова Н.Н.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

nataliageee@yandex.ru

Стреленко А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Доцент, кандидат психологических наук

strelenko@list.ru

УДК 159.923.2-053.66

ПРОБЛЕМА САООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена одной из ключевых проблем современности – это проблеме самоотношения в юношеском возрасте. На сегодняшний день самоотношение в психологии рассматривается в структуре самосознания личности и относится к эмоционально-ценностной составляющей. Предполагается, что отношение к себе формируется из разных эмоциональных переживаний личности относительно самой себя. Особенно, это происходит в юношеском возрасте, когда расширяется эмоциональный опыт и осуществляется сопоставление себя с другими людьми в процессе межличностного взаимодействия. Для углубленного изучения данного вопроса, было проведено исследование самоотношения в юношеском возрасте и установлено, как оно способно влиять на поведение. Использовалась методика исследования самоотношения С.Р. Пантелева (МИС), предназначенная для изучения эмоционально-ценностного компонента самосознания и выраженности отдельных компонентов самоотношения. Результаты представлены в процентном соотношении.

Ключевые слова: я-концепция, самосознание, самооценка, самоотношение.

THE PROBLEM OF SELF-ATTITUDE IN ADOLESCENCE

The article covers one of the key problems of today – the problem of self-attitude in adolescence. Today the self-attitude in psychology is related to the structure of the individual's identity and refers to the emotional-value component. We assume that the attitude towards oneself is made up of different emotional experience of the individual related to himself. Especially it happens in adolescence when the emotional experience expands and comparing oneself with others in the process of interpersonal interaction is carried out. For profound study of the given issue we carried out a research of self-attitude in adolescence and established how it can influence the behavior. We used the methodology of studying the self-attitude by S.R. Panteleva (MIS), intended to study the emotional-value component of self-consciousness and the intensity of the separate components of self-attitude. The results are presented in percentage.

Key words: self-concept, self-awareness, self-esteem, self-attitude.

Введение. Диапазон отношений человека в социальном мире весьма разнообразен. Начиная с межличностных отношений и заканчивая отношением человека к самому себе, которое иначе можно назвать самоотношением.

В отечественной психологии, наиболее исследованной считается концепция самосознания, предложенная В.В. Столиным [1]. В своем труде «Самосознание личности» В.В. Столин рассматривает самоотношение как проявление личностного смысла. Согласно этой точке зрения, личностный смысл – это отражение отношения цели деятельности к ее мотиву, представленной в форме эмоций. Кроме того, В.В. Столин в своих исследованиях изучал проблему многомерности эмоционально-ценностного отношения, которое может быть ориентировано в виде межличностного отношения или в виде самоотношения.

Отечественный психолог С.Р. Пантеева, выдвигает другую модель, где самоотношение представляет собой иерархически-динамическую систему. По мнению С.Р. Пантеева, самоотношение – это личностное образование, строение и

содержание которого могут быть раскрыты лишь в контексте реальных жизненных отношений субъекта, за которыми стоят мотивы, связанные с самореализацией субъекта как личности [2]. Это может свидетельствовать о том, что любая социальная ситуация развития задает иерархию ведущих видов деятельности и соответствующих им основных мотивов и ценностей, по отношению к которым индивид осмысляет собственное «Я», наделяет его личностным смыслом.

Теоретические основы понимания самоотношения как элемента самосознания были заложены также и психологом И.И. Чесноковой [3], которая ввела в общенаучный обиход понятие «эмоционально-ценностное отношение личности к себе». Согласно данному определению, эмоционально-ценностное самоотношение – это специфический вид «эмоционального переживания», в котором отражается собственное отношение личности к тому, что она узнает, понимает, «открывает» относительно самой себя.

Грузинский психолог Н.И. Сарджвеладзе, занимался разработкой концептуальной модели самоотношения и рассматривал с позиции социальной установки. Основанием этого послужило утверждение, что способ отношения к себе выступает в качестве своих отдельных сторон и включает самосознание, самопознание, самооценку, эмоциональное к себе отношение, самоконтроль, саморегуляцию. Следовательно, понятие самоотношения считается родовым относительно понятий самопознания, самооценки и других, что имеют приставку «само» и способны отражать широкий спектр феноменов внутренней жизни личности.

Можно выделить следующие аспекты самоотношения личности в юношеском возрасте:

1. Ценностно-мотивационный аспект в этом возрасте связан с восприятием себя как ценности и источника энергии в значимой для личности или социально востребованной деятельности.
2. В рефлексивно-оценочном аспекте самоотношение юношей включает в себя самонаблюдение в жизненных ситуациях с целью самооценки, самокоррекции и самоуправления на пути к достижению личностно значимых целей.
3. В эмоционально-чувственном аспекте самоотношение молодых людей представлено в адекватности эмоционального восприятия себя в жизненных ситуациях, что позволяет сохранять ситуационно-обусловленный чувственный образ «Я» и опираться на эмоционально-чувственную информацию в принятии решений о себе.
4. В когнитивно-информационном аспекте, самоотношение юношей предполагает самопознание и создание информационной базы о себе, достаточной для объективных умозаключений о собственных возможностях, характере и способностях.
5. В деятельностно-поведенческом аспекте, самоотношение в юношеском возрасте приравнивается к психологическому здоровью и понимается как достижение гармонии между выполняемой деятельностью или осуществляемым поведением.

Целью нашего пилотажного исследования являлось определение особенностей самоотношения в юношеском возрасте.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 30 респондентов – студентов первого курса Витебского государственного университета имени П.М. Машерова, обучающихся по специальностям «Социальная педагогика» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)».

В нашем исследовании были использованы следующие методы:

1. теоретические (анализ, синтез, обобщение научно-методической литературы по теме исследования);
2. эмпирические (беседа, метод тестирования: методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева);
3. методы обработки данных (описательная статистика).

Подобранная нами методика предназначена для выявления особенностей самоотношения молодых людей и обнаружения у них отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

Результаты и их обсуждение. По результатам пилотажного исследования, с учетом наибольшего количества ответов, нами были получены следующие данные.

Во-первых, низкий показатель был выявлен по шкалам: «самообвинение» – 37% и «внутренняя конфликтность» – 23%.

При низком показателе, по данным шкалам, полученные результаты свидетельствуют о тенденции к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях, выступающей в качестве защитного механизма собственного «Я», который осуществляется путем обвинения других. В свою очередь, внутренняя конфликтность не носит существенный характер, так как человек положительно относится к самому себе и имеет баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, так как доволен своей жизненной ситуацией и собой в целом.

Во-вторых, средний показатель в наибольшем количестве ответов, был выявлен по шкалам: «самопривязанность» – 87% и «самоуверенность» – 80%.

Полученные результаты свидетельствуют о избирательности отношений к своим личностным свойствам, что влияет на стремление изменить лишь некоторые свои качества при сохранении других. Самоуверенность при среднем показателе имеет шаткий характер, изменяющийся в ситуации влияния внешних факторов или иначе в состоянии стресса.

В-третьих, высокий показатель был выявлен по шкалам: «самоценность» – 40% и «саморуководство» – 30%.

Здесь самооценность выступает в роли богатого внутреннего потенциала и неповторимости, что безусловно помогает противостоять средовым воздействиям и рационально воспринимать критику в свой адрес. А высокий показатель по шкале «саморуководство» характерен для тех, кто источником развития своей личности и регулятором достижений целей считает себя.

На рисунке 1 графически изображены результаты, полученные при проведении исследования с помощью методики «МИС». Результаты представлены в процентном соотношении. Из графика, мы можем сделать вывод, что результаты испытуемых довольно разнообразны.

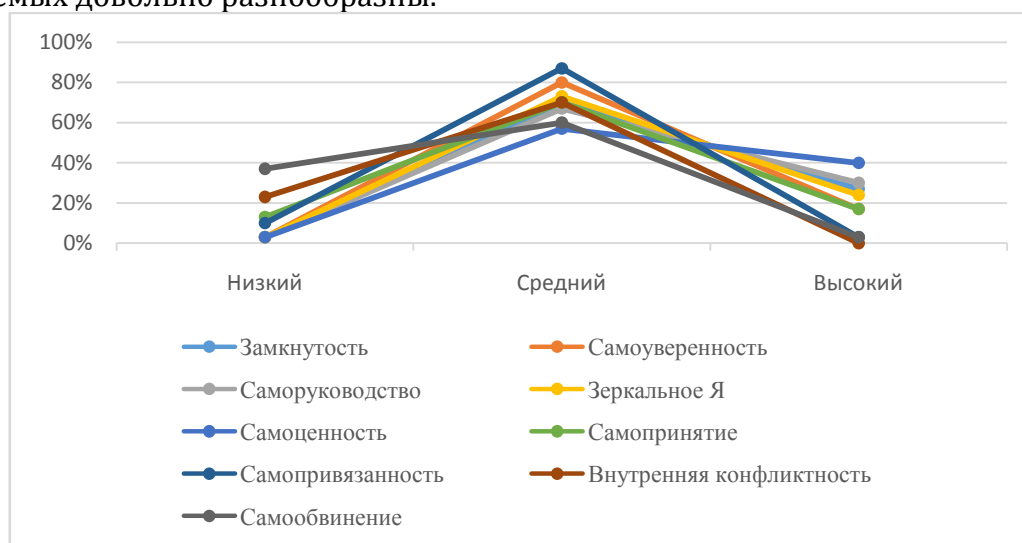


Рисунок 1 – Показатели по результатам методики «МИС»

Подводя итоги по полученным результатам, мы можем отметить, что данные полученные по методике «МИС» имеют средние, а в некоторых случаях и выше среднего значения. Из этого следует, что отношение исследуемых к себе не является резко негативным, а наоборот указывает на избирательное отношение к себе.

Заключение. В рамках нашего исследования по изучению самоотношения в юношеском возрасте мы определили, что самоотношение молодых людей имеет разный характер, но точка соприкосновения находится преимущественно в среднем значении. Это может говорить о избирательном отношении молодых людей как к себе, так и к другим. Также, это может быть связано с преодолением некоторых психологических барьеров, связанных с критическими ситуациями.

Таким образом, позитивное самоотношение способствует высокому самоуважению личности и выступает условием активности и продуктивности в значимой деятельности. Оно также благоприятно влияет на свободу выражения чувств и уровень самораскрытия в общении. Такое самоотношение может быть подкреплено верой человека в свои возможности, его самостоятельность и энергичность, его готовность к любым изменениям, что безусловно приводит к оптимизму в отношении своих действий в ситуации неопределенности.

Следовательно, негативное самоотношение может являться источником возникающих проблем в взаимодействии с окружающими, поскольку человек заранее уверен в том, что другие люди к нему плохо относятся.

Следует отметить, что отрицательное, либо конфликтное отношение к себе в юношеском возрасте может приводить к различному роду девиаций, таких как отклоняющееся от нормы поведение, компьютерная зависимость, совершение правонарушений, наркомания, алкоголизм, агрессивное и суицидальное поведение.

Список использованной литературы:

1. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – СПб.: Питер, 2009. – 88 с.
2. Пантелеев, С.Р. Самоотношение как эмоционально оценочная система / С.Р. Пантелеев. – М.: МГУ, 2011. – 202 с.
3. Хватова, М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности / М.В. Хватова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. – № 1 (25). – С. 9–17.
4. Сарджвеладзе, Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 2009. – 206 с.
5. Ситников, В.Л. Образ тела в сознании виктимных подростков, переживших сексуальное насилие / В.Л. Ситников, А.А. Стреленко // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2016. – Том 11. – №2. – С. 118–129.

Гуцко В.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

ia.victorija2000@yandex.ru

УДК 159.928.22-053.6:74:37.036

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОДАРЁННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме психологической характеристики одаренности детей подросткового возраста.

Ключевые слова: одаренность, подростковый возраст, диагностика одаренности, художественная одаренность.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF GIFT OF TEENAGERS, LEARNING IN THE ART SCHOOL

The article is devoted to the problem of the psychological characteristics of the giftedness of adolescent children.

Key words: gift, adolescence, diagnostics of gift, artistic gift

Введение. В общем представлении психологическая одаренность может быть определена как обладание большими способностями. Под способностями же, в свою очередь, понимаются индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной деятельности. Многие потребности одаренных детей, связанные с их высокими познавательными возможностями, часто не находят поддержки в традиционной системе школьного обучения, ориентированной, главным образом, на возраст, и даже входят с ней в противоречие. Приходя в коллектив, дети, которые имеют больше знаний, как правило, скучают на уроках. Программа ограничена в поиске каких-либо новых идей и стратегий. Наблюдается разная предрасположенность к обучению у подростков: одним знания и навыки даются легко, а другим – труднее, но только огромное желание и трудолюбие помогают развить в подростке одаренность. Одаренные дети усваивают информацию очень легко и быстро, они себя пробуют во многом, и, как правило, практически везде успевают. В таких ситуациях одаренные подростки учатся быть наравне со всеми и если это не совсем так, то помогать тем, кто не дотягивает до них. Одаренные подростки всегда стремятся быть в курсе всего, таким образом, круг знаний становится обширнее и обширнее. Высокая скорость мыслительных процессов требует соответствующей скорости предъявления идей, возможности самостоятельно регулировать скорость учения. Одаренный подросток всегда в движении его всегда что-то интересует, он хватается за трудности и практически всегда с ними справляется, что дает ему силы для дальнейшего движения вперед. Подростки, с опережающим развитием, всегда очень любознательны и изобретательны [2].

У одаренных детей есть большой риск стать непонятыми, не услышанными и отвергнутыми со стороны сверстников. Одаренным подросткам сложно найти таких же по духу и с такими же взглядами детей, что неблагоприятно влияет на их психику. Нередко одаренные дети являются изгоями. Высокий уровень развития чувствуется сразу, им становится не интересно со сверстниками, они ищут себя в более сложных занятиях, участвуют в различных олимпиадах и соревнованиях. Одаренность проявляется во многом, но самое явное проявление в том, что они не такие как остальные. В большинстве случаев это провоцирует изоляцию подростка от других детей, возникает непонимание и непринятие интересов. В таком состоянии подросток с одаренностью, которого не понимают окружающие, считает себя отверженным, вследствие чего страдает его самооценка. Когда у одаренного подростка формируется неадекватная самооценка, он может не стремиться быть в курсе того, что происходит в том классе, где он учится. Учителя же, в свою очередь, не всегда распознают одаренных детей, а иногда и считают их даже «выскачками», не поддерживают их активность.

Материал и методы. В ходе исследования нами были использованы следующие диагностические методики и процедуры: методика диагностики творческого мышления («Тест креативности Торранса» сокращенный вариант), методика изучения творческого мышления («Тест Гилфорда») и методика диагностики личностной креативности (Е.Е. Туник).

Эмпирической базой исследования являлось ГУО «Ленинская детская школа искусств и художественных ремесел» Горецкого района. В экспериментальную группу входило 28 учащихся данного учреждения в возрасте 12-17 лет.

Результаты и их обсуждение. Нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение психологической одаренности у подростков, занимающихся в условиях художественной школы. Диагностика личностной креативности с помощью методики Е.Е. Туник показала, что большинство обучающихся (64 % – 18 человек) имеют уровень развития личностной креативности выше среднего; 32 % (9 обучающихся) имеют высокий уровень развития личностной креативности; 4 % (1 обучающийся) – средний уровень развития личностной креативности.

Высокий уровень креативности по тесту П. Торренса имеют 36 % обучающихся (10 человек), средний уровень – 53 % обучающихся (15 человек) и низкий уровень развития креативности – 11 % обучающихся (3 человека).

Данные, полученные с помощью методики изучения творческого мышления («Тест Гилфорда»), распределились следующим образом: по субтесту 1: 41,7% обучающихся (12 человек) показали результаты ниже среднего; 58,3% (16 человек) – средние. По субтесту 2: 8,3% обучающихся (2 человека) показали низкие результаты; 38,9% (11 человек) – ниже среднего; 52,8% (15 человек) – средние. Согласно результатам субтеста 3: 11,2% обучающихся (3 человека) показали низкие результаты; 44,4% (12 человек) – ниже среднего; 36,1% (11 человек) – средние; 8,3% (2 человека) – выше среднего. По субтесту 4: 2,8% обучающихся (1 человек) показали низкие результаты; 61,1% (17 человек) – ниже среднего; 36,1% (10 человек) – средние. Общий уровень социального интеллекта у 88,8% обучающихся (24 человека) имеет уровень ниже среднего; 5,6% (2 человека) имеют показали низкий; 5,6% – средний уровень.

Было также обнаружено, что девочки обладают более высоким уровнем беглости и гибкости ($p < 0,05$) при тенденции к меньшим значениям оригинальности ($p < 0,01$). Тогда как у мальчиков показатели противоположные. Это согласуется с оценками педагогов, которые отмечают, что девочки более усидчивы, но решают задачи известными методами, тогда как мальчики пытаются решить задачу быстрее и зачастую используют нетрадиционные методы решения. Методы диагностики креативности П. Торренса и Е. Туник являются надёжными и валидными, что показали многочисленные опытные исследования. Подростки, попавшие в группу менее креативных по результатам теста Дж. Гилфорда, случайным образом распределялись по двум группам менее креативных подростков теста Е.П. Торренса. То есть разделение подростков с более низкими показателями по креативности на две группы не дает дополнительных знаний относительно причин различий между этими подгруппами.

Заключение. Основываясь на результатах проведенного исследования, а также анализа литературы по проблеме одаренности подростков, обучающихся в условиях художественной школы, можно сделать следующие выводы:

1. В настоящее время нет единственного, признанного определения одаренности. Однако в современных взглядах на одаренность есть согласие по нескольким пунктам, а именно: одаренность проявляется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, а не только в академических областях. Одаренность является результатом взаимодействия многих факторов. Одаренность многообразна, проявляется на разных уровнях и во всех сферах жизнедеятельности. Содействие реализации одаренности чаще всего требует организации особой среды, включающей специальное образование, которое выходит за рамки обучения в обычной школе.

2. Современные исследования показывают, что гармоничность в развитии различных сторон психики одаренного человека является относительной редкостью. Одаренные дети и подростки часто страдают от таких проблем, как неприязнь к школе, игровые интересы, низкий конформизм, погружение в философские проблемы, несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием, чрезмерное стремление к совершенству и потребность во внимании взрослых. Одним из важнейших источников трудностей одаренных детей в школьном обучении служит расхождение между условиями, необходимыми для проявления и развития разных граней одаренности и предлагаемыми конкретной структурой образования. Достижение этого соответствия призвано обеспечить специально создаваемые программы обучения и поддержки детей с разными видами одаренности, в том числе, в системе дополнительного образования.

3. Большинству одаренных детей и подростков присущи особые черты. В плане умственного развития их отличает высокая любознательность и исследовательская активность; способность прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы; отличная память, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением; способность классифицировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями; большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями; повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата. В сфере психосоциального развития одаренным детям и подросткам свойственны такие черты, как сильно развитое чувство справедливости, высокие требования к себе и окружающим, соревновательность, сверхчувствительность к проблемам и перфекционизм.

Список использованной литературы:

1. Лосева, А.А. Динамика умственной одаренности в младшем и среднем школьном возрасте / А.А. Лосева. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2010. – 399 с.
2. Лейтес, Н.С. Изучение одаренности детей / Н.С. Лейтес // Психологический журнал. – 2012. – № 1. – С. 26–32.
3. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избранные труды. / Н.С. Лейтес. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 397 с.
4. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д. В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2010. – 451 с.

Данилова Ж.Л.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Старший преподаватель

danilova_17@mail.ru

УДК 159.922.736.4-053.6:[316.485+316.472.4]

МЕДИАТИВНЫЙ ПОДХОД В АНАЛИЗЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

В статье рассматривается медиативный подход и технологии посредничества в анализе межличностных и групповых конфликтов в старшем подростковом возрасте. Материалы исследования использованы при разработке творческого (исследовательского) проекта школьной медиации с перспективой создания Школьной службы примирения на базе филиала кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова.

Ключевые слова: медиативный подход, медиация, конфликт, межличностный конфликт, старший подростковый возраст.

MEDITATIVE APPROACH IN THE ANALYSIS OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN OLDER ADOLESCENTS

The article discusses the meditative approach and mediation technologies in the analysis of interpersonal and group conflicts in older adolescence. The research materials were used in the development of a creative (research) project of school mediation with the prospect of creating a school reconciliation service on the basis of a branch of the Department of applied psychology of VSU named by P.M. Masherov

Key words: meditative approach, mediation, conflict, interpersonal conflict, older adolescence.

Введение. В настоящее время в Республике Беларусь начинает возрастать интерес к развитию *школьной медиации*, к обучению учащихся навыкам и умениям примирителей в разрешении школьных конфликтов. В процессе овладения технологией медиации и коммуникативными техниками дети обретают новый стиль поведения в конфликтных ситуациях, который позволяет более целесообразным и безопасным для себя и окружающих способом разрешать споры, приобретают широкие возможности воспитания в себе таких личностных качеств как самоуверенность, ответственность, беспристрастность, склонность к сотрудничеству [1].

В Витебском регионе начинается работа по внедрению в школы медиативного подхода в разрешении конфликтов в школьной среде, так называемая *школьная медиация*. Под *медиацией* обычно понимается процесс, в рамках которого участники конфликта с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) разрешают спор, а также процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций, происходящих в школе. В ходе такой работы важно, чтобы участники (а этим могут быть дети, педагоги, родители, администрация школы) имели возможность освободиться от негативных состояний и обрести ресурс для совместного поиска выхода из конфликтной ситуации. Медиация же фокусируется на ответственности обидчика в первую очередь перед потерпевшим. А главное, договориться, как будет решена эта сложившаяся ситуация, они должны сами в ходе переговоров. Этот медиативный или восстановительный (цель которого – восстановление ущерба и отношений) подход основан на вере, что внутри люди понимают, что такое справедливость, и в спокойном состоянии, без угрозы насилия со стороны взрослых или сверстников, дети смогут сами найти выход из создавшейся конфликтной ситуации.

Среди причин, которые подтолкнули специалистов-практиков к организации проекта «Школьная медиация», можно назвать: стрессовая неуравновешенность детей и подростков, зачастую являющаяся причиной конфликтов в школьной среде; необходимость индивидуализации процесса воспитания подрастающего поколения; поиск новых технологий для разрешения конфликтов; эффективность создания в учреждениях образования «Школьных служб примирения» в международной практике. Фактически целью медиации в школе является примирение сторон. В работе подобной школьной службы медиации или примирения поднимаются три важных вопроса:

1. К каким последствиям привел конфликт, и какие чувства он вызвал у участников? Высказывание чувств с одной стороны помогает выговориться, рассказать о своих переживаниях, позволить другому участнику поглядеть на это со стороны.

2. Если потерпевшему причинен вред, то, как его можно восстановить? И здесь уже стороны путем переговоров приходят к решению, каким должно быть

возмещение. Достаточно ли извинений, искренние ли они и так далее. И если стороны договорились, то это и есть справедливость, это должны определять сами участники конфликта, а не директор, психолог или учитель.

3. Как сделать, чтобы конфликт больше не повторился? Здесь уже разбирается социальная ситуация сторон и возможная социальная или психологическая помощь [2, с. 39].

Цель медиативного подхода в работе со старшими подростками ориентирована на повышение эффективности разрешения конфликтных ситуаций и конфликтов в образовательном учреждении посредством внедрения технологии медиации как одного из наиболее эффективных способов выхода из конфликтов, основанного на сотрудничестве и поиске взаимовыгодных решений. При этом под *школьной медиацией* следует понимать процедуру примирения конфликтующих сторон путем их вступления в добровольные и конструктивные переговоры с привлечением нейтрального лица – медиатора (посредника).

«Школьная» медиация – это собирательное понятие, применимое ко всему многообразию вариантов общения детей, подростков и молодежи в целом, как между собой, так и с представителями других возрастных групп. При столь широком спектре общения часто приходится иметь дело со столкновением интересов. «Школьная» медиация подразумевает, что мы можем сократить количество подобных столкновений и облегчить их последствия. Навыку мирно разрешать конфликтные ситуации и уметь их предотвращать можно обучить. И чем раньше мы начнем это обучение – тем лучше.

Особое значение проблема конфликтных отношений имеет в подростковом возрасте, когда происходит актуализация деятельности по усвоению норм и способов человеческих взаимоотношений. Так называемые конфликтные формы поведения возникают, когда не учитываются возрастные изменения в требованиях подростка к формам общения, не меняется само содержание взаимоотношений взрослого с ним. Очень часто общение учителя с учениками-подростками продолжает строиться на тех же принципах, что и с учащимися начальных классов, обеспечивающих учителю возможность контролировать, запрещать, наказывать, требовать подчинения. Такой тип отношений не соответствует основным возрастным особенностям подростка, прежде всего – новому представлению о самом себе, стремлению занять равное положение по отношению к взрослым. Поэтому, сталкиваясь с конфликтным поведением подростков на уроке, учителю важно видеть за этим не столько отрицательные качества учащихся, сколько проявление неудовлетворенности ребенка во взаимоотношениях с учителем, складывающихся в учебном процессе.

Таким образом, «школьная» медиация, опираясь на преемственность, может сопровождать обучающегося на всех ступенях общего среднего образования, обеспечивая помощь в разрешении жизненно важных вопросов.

«Школьная» медиация как система нужна системе образования, потому что до настоящего времени отсутствовал механизм мягкого и грамотного разрешения конфликтов, так или иначе касающихся учащихся. Кроме того, внедрение «школьной» медиации приводит к общему улучшению обстановки в коллективе, где каждый – ребенок, педагог, родитель, – начинает чувствовать себя более защищено.

Отсюда, цель нашего исследования – изучение психологических особенностей межличностных конфликтов в старшем подростковом возрасте и разработка медиативной модели разрешения конфликтов в образовательной среде.

Материал и методы. Представленное в статье исследование проводилось на базе филиала кафедры прикладной психологии «Средней школы № 11» города

Витебска. Для изучения психологических особенностей межличностных конфликтов у подростков были использованы следующие методики: методика К. Томаса «Стратегии поведения в конфликте», «Методика диагностики межличностных отношений» Т. Лири. Данные методики предназначены для изучения predisposition к конфликтному поведению, выявление определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Для изучения психологических особенностей межличностных конфликтов в подростковом возрасте мы использовали методики связанные тактикой поведения в конфликте и методику диагностики межличностных отношений, так как данные диагностические инструменты позволяют изучить психологические особенности межличностных конфликтов у подростков, на основе чего мы и планируем описание использования медиативного подхода в работе со старшими подростками.

В исследовании приняло участие 39 учеников 9-х и 10-х классов общеобразовательной школы. Из них 26 девушки в возрасте 13 – 16 лет, что составляет 66,6% от общего количества респондентов; и 13 юношей в возрасте 13 – 16 лет, что составляет 33,4% от общего количества респондентов.

Результаты и их обсуждение. На основе полученных данных мы можем сказать, что у учеников 9 класса в конфликтной ситуации преобладает такой вид поведения, как сотрудничество, это говорит о том, что при конфликтных ситуациях ученики класса приходят к альтернативе полностью удовлетворяющей интересы всех учеников класса.

В классе 19 учащихся, у тринадцати из них, что составляет 70% от общего количества учащихся в классе преобладает в конфликтной ситуации такой вид поведения, как сотрудничество, у пятерых (26%) – компромисс, у одного (4%) участника преобладает приспособление и не у одного человека в данном классе не был выявлен такой стиль поведения, как избегание и соперничество (см. рисунок 1).



Рисунок 1 – Стратегии поведения в конфликтной ситуации 9 класса

Что касается учеников 10 класса, то у большинства учащихся данного класса в конфликтной ситуации преобладает такой стиль поведения, как сотрудничество, что свидетельствует о проявлении активности в поисках решения удовлетворяющего всех участников взаимодействия, но не забывают при этом и свои интересы.

В классе 20 учеников, у десяти из них, что составляет 50% от общего количества учащихся в классе преобладает такой стиль поведения как сотрудничество, и еще у шестерых, что составляет 30%, преобладает приспособление. У двух учеников 10 класса, что составляет 10% от общего количества учащихся в классе,

ведущим является такой вид поведения в конфликтной ситуации, как компромисс, что означает приход к альтернативе, полностью удовлетворяющий интересы обеих сторон. В 10 классе у двух ученика, что составляет 10% от общего количества учащихся в классе, в конфликтной ситуации преобладает такой стиль поведения, как соперничество, что означает стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому. В данном классе отсутствует такой стиль поведения в конфликтной ситуации как избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей (см. рисунок 2).



Рисунок 2 – Стратегии поведения в конфликтной ситуации учеников 10 класса

По результатам повторной диагностики опросника Т. Лири «Методика диагностики межличностных отношений» мы выяснили, что у 5 человек, что составляет 26% от общего количества учеников в классе, преобладает агрессивно-доминирующая позиция в общении. Данная позиция препятствует сотрудничеству и успешной совместной деятельности. У оставшихся 14 респондентов, что составляет 74% от общего количества учеников в классе, преобладает такая позиция в общении как дружелюбие, такие личности стремятся к установлению дружелюбных отношений и сотрудничества с окружающими.



Рисунок 3 – Позиции в общении учеников 9 класса

Что касается учеников 10 класса, то по результатам повторной диагностики опросника Т. Лири «Методика диагностики межличностных отношений» мы выяснили, 5 человек, что составляет 25% от общего количества учеников в классе, преобладает агрессивно-доминирующая позиция в общении. Данная позиция препятствует сотрудничеству и успешной совместной деятельности. У оставшихся 15 респондентов, что составляет 75% от общего количества учеников в классе, преобладает такая позиция в общении как дружелюбие, такие личности стремятся к установлению дружелюбных отношений и сотрудничества с окружающими.



Рисунок 4 – Позиции в общении учеников 10 класса

Первичным итогом нашего исследования явилось создание практических рекомендаций для педагогов, которые взаимодействуют со старшими подростками. Рекомендации для педагогов по снижению количества конфликтных ситуаций в подростковых группах:

1. Включить в социально одобряемую деятельность – трудовую, спортивную, художественную, организаторскую и другую деятельность.
2. Привлекать к повседневному постоянному труду по самообслуживанию.
3. Использовать занимательные формы деятельности, «секретную» работу, элементы игры.
4. Работать в группах со сменным составом участников, со сменой ролей.
5. Использовать поощрения с целью формирования нравственной зрелости и положительного отношения к делу, себе, другим людям. Система жетонного поощрения за строго оговоренное поведение, с правом на привилегии. Наказаниями можно многое разрушить, но ничего не создать, подкрепление изменяет поведение ребёнка.
6. Обучать приемлемым способам выражения гнева, умению владеть собой.
7. Использовать метод неприятных последствий (что будет, если ты и дальше будешь так агрессивен).
8. Вместо конкуренции развивать навыки сотрудничества, готовность идти друг другу навстречу, умение просить помощи и помогать другим, быть терпимым к недостаткам других, считаться с интересами других.
9. Обучать сдерживанию агрессии, самоконтролю, снятию мышечного напряжения.
10. Выявлять конфликтогены (слова, поступки, жесты, интонации), которые пробуждают агрессию у ребёнка, тренировать изменения его поведения в трудных ситуациях.
11. Обучать ненасильственному разрешению конфликтов.

Все вышеперечисленные рекомендации могут быть применимы в медиативной (посреднической) модели конструктивного взаимодействия в межличностных конфликтах у старших подростков.

Заключение. Проведенное нами исследование, основанное на использовании медиативного подхода в современной школе, позволило нам проиллюстрировать возможности анализа межличностного конфликта у старших подростков с последующими рекомендациями для педагогов по снижению количества конфликтных ситуаций в подростковых группах.

Материалы исследования использованы при разработке творческого (исследовательского) проекта школьной медиации с перспективой создания Школьной службы примирения на базе филиала кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова.

Список использованной литературы:

1. Каменков, В.С. Школьная медиация в Беларуси: первые шаги / В.С. Каменков, И.В. Орловская // Выхаванне і дадатковая адукацыя. – 2016. – № 11. – С. 38–40.
2. Данилова, Ж.Л. Медиация как технология разрешения конфликтов в малой группе / Ж.Л. Данилова // Психологический Vademecum: Психологические предикторы индивидуального развития личности в условиях образовательной среды: сборник научных статей / под ред. С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 227 с. – С.38–44.

Денисова И.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистр педагогики

iolantad@mail.ru

УДК 37.014.5:37.036:78"185.../...191"9476.5)

ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В.

Статья посвящена проблеме выявления ведущих тенденций музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: тенденция, музыкальное образование, Витебская губерния, период второй половины XIX – начала XX в.

THE LEADING TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF MUSIC EDUCATION VITEBSK PROVINCE OF THE SECOND HALF OF THE XIX-EARLY XX CENTURIES

The article is devoted to the problem of identifying the leading trends in music education of Vitebsk province in the second half of the XIX-early XX centuries.

Key words: trend, music education, Vitebsk province, the period of the second half of the XIX-early XX centuries.

Введение. Сохранение и реализация воспитательно-образовательного потенциала отечественного историко-культурного наследия является одним из основных направлений современной внутренней и внешней политики Республики Беларусь в сфере образования, науки, информации и информатизации, культуры и искусства [1]. В отечественной системе образования в последние десятилетия под воздействием ряда политических, экономических, социально-культурных и других факторов происходят существенные изменения, осмысление которых позволяет провести параллели с дореволюционным периодом, актуализирует необходимость

исследования накопленного во второй половине XIX – начале XX вв. огромного теоретического и практического опыта в области образования (в частности, музыкального), с опорой на культурные достижения предшествующего времени.

Цель исследования – выявить ведущие тенденции музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX в.

Материал и методы. Материалом исследования послужили современные отечественные и российские историко-педагогические исследования, а также публикации дореволюционного периода и документы Национального исторического архива Беларуси и Государственного архива Витебской области, касающиеся вопроса развития отечественного музыкального образования.

Концептуальными для исследования развития музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX вв. явились следующие методологические подходы:

– *интонационный*, позволяющий выделить соответствующие направлениям музыкального образования ориентации (народной, религиозной, светской) и выявить уровни музыкального образования (общее и профессиональное);

– *региональный*, способствующий глубокому проникновению в историко-педагогическую действительность изучаемого административно-территориального субъекта (Витебской губернии), преодолению недостаточной изученности регионального историко-педагогического материала, открытию широких возможностей для рационального сближения науки и практики (в частности, при планировании деятельности возрождаемых учебных заведений, закрытых в советские годы), значительному фактологическому приращению и теоретическому обогащению отечественной истории педагогики и образования.

– *этнопедагогический*, позволяющий учитывать значимость педагогического потенциала и взаимодействия песенного, танцевального и инструментального музыкального творчества этнических групп, населявших губернию, в развитии музыкального образования.

В процессе исследования использовался комплекс общетеоретических (анализ, синтез, конкретизация, обобщение) и конкретно-педагогических методов (теоретический анализ историко-педагогических источников, метасемантический анализ основных понятий, метод знаковой ретроспекции).

Результаты и их обсуждение. Под словом «тенденция», как правило, понимают направление, в котором совершается развитие процесса или явления [2]. В настоящее время ученые выделяют ряд существенных тенденций, характеризующих современную систему образования большинства стран мира. Это растущая заинтересованность общества в более высоком уровне образования, выступающем предпосылкой социального и морального прогресса; расширение сети бесплатных государственных средних и высших учебных заведений; тенденция платности образования в частных учебных заведениях; привлечение на нужды образования средств из различных источников; увеличение финансирования системы образования за счет средств государственного бюджета; преемственность и непрерывность образования; структурное разнообразие учебных заведений и др. [3].

Социально-экономические, государственно-политические, этнокультурные и музыкально-педагогические факторы во второй половине XIX – начала XX в. предопределили направления развития отечественной системы музыкального образования. Традиционно хоровое пение считалось основой воспитания у подрастающего поколения гражданской идентичности, сопричастности своим национальным и региональным традициям. Например, видный педагог-музыкант С.В. Смоленский в XIX высказывал мысль о том, что проблеме музыкальной куль-

туры общества можно решить через хоровое пение как национальную традицию музыкального образования. Хоровое пение в дореволюционный период было обязательным элементом образования: в абсолютном большинстве учебных заведений преподавалось пение (церковное пение), создавались хоровые коллективы. Как следует из «Отчета Витебского училищного Совета по управлению училищами», в приходских училищах и женских сменах при них в Витебской губернии пению повсеместно начали обучать в 1866 году [4, с. 29].

Хоровое пение считалось наиболее важной и вместе с тем доступной музыкальной исполнительской деятельностью, так как у каждого в наличии имеется свой «музыкальный инструмент» – голос, который, по мнению педагогов-музыкантов, может быть развит у каждого человека. Во многих учебных заведениях практиковалось обучение пению «с голоса», чаще – с поддержкой фортепиано или скрипки, причем считалось, что тембр скрипки наиболее близок тембру человеческого голоса и преподаватель, играя на скрипке, во время пения может визуально контролировать и направлять учеников. Массовый, коллективный характер хорового исполнительства позволял участникам, по мнению С.И. Миропольского, приучиться «к дружному, совокупному действию ... общими силами достигнуть цели ... тщательно выполнять свою собственную деятельность» [5, с. 62]. Занятия пением, как правило, проводились несколько раз в неделю, причем классы могли объединяться. Так, в Витебском учительском институте в 1911-1912 уч. году пение проводилось 2 раза в неделю, во вторник и пятницу, 6-м уроком, учащиеся I и II классов занимались одновременно, кроме того, еженедельно организовывалась общая спевка для всех воспитанников института – в понедельник с 17.00 до 18.00 [6, с. 105]. Хоровое пение ввиду доступности и массовости, по сравнению с индивидуальным обучением игре на музыкальных инструментах, обходилось намного дешевле в финансовом отношении.

Возможность получения профессионального музыкального образования в Витебской губернии появилась с открытием при Витебском обществе любителей музыкального и драматического искусства 7 октября 1887 г. музыкальных классов с целью «развивать в учащихся правильные теоретические и практические познания по специальностям: пения, фортепианной и скрипичной игры, а также теории музыки, для предоставления желающим возможно полного музыкального образования» [7, л.19]. Курс обучения был четырехлетним, занятия по каждой специальности в классе назначались два раза в неделю, Теория музыки преподавалась также два раза в неделю в общем, обязательном для всех учеников классе, продолжительность урока составляла два часа. В конце каждого учебного года, длившегося с 1 сентября по 1 мая, учащимся назначались публичные испытания в присутствии Правления общества и преподавателей, составляющих экзаменационную комиссию при общем собрании членов общества. Успешно окончившим курс по каждой специальности выдавалось свидетельство за подписью председателя, директора музыкального отдела, преподавателя и секретаря Общества.

В начале XX века в Витебской губернии впервые открылись частные музыкальные школы. В 1901 г., одной из первых в губернии, была открыта частная музыкальная школа княгини А.А. Максutowой в Витебске, которая действовала до 1903 г. Позже, 10 августа 1904 г. была открыта «Музыкальная школа свободного художника Залмана-Янкеля Гиршева Кано» с целью «давать желающим возможность получить правильное музыкальное образование» [8, л. 19]. Предметы преподавания делились на специальные (игра на фортепиано, скрипке, виолончели и других оркестровых инструментах; пение соло) и обязательные (теория музыки, сольфеджио, гармония, хоровое пение, фортепиано, совместная игра). Учебный

год длился с 1 сентября по 1 мая. Занятия в музыкальной школе проводились ежедневно, кроме праздничных дней. Ежегодно в мае учащиеся подвергались переходным экзаменационным испытаниям, выпускники получали свидетельство об окончании музыкальной школы за подписью директора школы и всего педагогического состава. В 1909 г. в Витебске открылась «Музыкальная школа Свободного Художника Б.М. Вядро в г. Витебске», цель которой – «дать лицам обоего пола начальное и среднее музыкальное образование в пределах программы, достаточной для поступления на высший курс в Консерваторию и для занятий частными уроками» [9, л. 2]. В музыкальную школу принимались лица обоего пола, не моложе 8 лет без различия вероисповедания, национальности и общеобразовательного ценза. Открывались специальные классы (игры на фортепиано, игры на скрипке и сольного пения) и обязательные (теории, сольфеджио и гармонии). Плата за право учения устанавливалась по 80 руб. в год за каждый специальный предмет с правом посещения всех обязательных, взималась по 40 руб. за каждое полугодие. В случае обнаружения выдающихся способностей учащихся, он мог быть освобожден от платы за право учения или принят за половинную плату. Музыкальная школа имела право устраивать в свою пользу платные публичные музыкальные собрания (симфонические, камерные), концерты, спектакли, ученические вечера с разрешения местной администрации. Художественный педагогический совет разбирал и решал все вопросы деятельности школы, создавал правила для учащихся, распределял занятия и экзамены, назначал учащихся исполнителями на вечерах, вырабатывал программы занятий, закрытых и публичных ученических вечеров, определял способности и успехи учащихся, обсуждал поведение учащихся и налагал на них взыскания. Учащимся музыкальной школы запрещалось выступление в публичных собраниях, концертах, спектаклях и т.п. в качестве исполнителей или музыкальных авторов без разрешения своего преподавателя и директора школы.

Как показывает изучение архивных материалов, музыкальные школы действовали не только в губернском городе Витебске, но также и в других крупных городах губернии. Например, достоверно известно о деятельности частной музыкальной школы Лидии Захаровны Верховской в г. Двинске. Об интересе к получению музыкального образования говорит тот факт, что в 1905 году количество учеников возросло с 50 до 70 человек, что повлекло за собой необходимость расширения штата сотрудников (10, л.2).

В Полоцке Анной Феликсовной Пальчевской были открыты музыкальные курсы. Анализ архивных документов позволил уточнить, что А.Ф. Пальчевская была дочерью коллежского советника, реформистского вероисповедания, до переезда в Полоцк работала учительницей Смольного института, «содержала в Санкт-Петербурге около 10 лет оперно-драматические и музыкальные курсы. Принуждена перевести курсы вследствие приобретения недвижимости в г. Полоцке» [11, л. 3]. Устав музыкальных курсов А.Ф. Пальчевской был утвержден Витебским губернатором 31 января 1914 г. Целью курсов было предоставление возможности «желающим получить музыкальное образование» [11, л. 9]. Оплата за обучение на низшем, среднем и высшем курсах была одинакова и составляла 8 руб. в месяц. Учебный год продолжался с 1 сентября по 1 мая, учащиеся в декабре подвергались проверочным, а в мае – переходным испытаниям. О дальнейшей судьбе данных курсов, к сожалению, в настоящее время больше ничего не известно. Сохранились лишь сведения о том, что музыкальные курсы были открыты 23 февраля 1914 г., и на них обучалась «всего лишь одна ученица» [11, л. 12].

В XIX – начале XX в. финансирование музыкального образования осуществлялось из разных источников. Так, в музыкальных классах при Витебском обществе любителей музыкального и драматического искусства, открытых в 1887 г., плата за обучение составляла 60 рублей серебром в год с каждого ученика за каждую специальность, включая теорию музыки, обязательную для каждого учащегося. Плата за обучение вносилась дважды в год: первый взнос – до 1 сентября, второй – до 1 января. В Двинском реальном училище пение было обязательным предметом, а музыку преподавали для желающих за отдельную плату. В 1904-1905 уч. году за обучение 11 человек в казну училища поступило всего 60 руб., которые были израсходованы на жалованье учителю музыки [12, с. 15]. В 1906 г. Л.З. Верховская ходатайствовала об увеличении на 5 руб. платы за обучение в содержимой ею в г. Двинске музыкальной школе: «ввиду: 1) повышения цен на квартиры и 2) вследствие увеличения числа учащихся и необходимости в сотрудниках, с 1 января 1906 года увеличить годовую плату на 5 руб. с ученика, т.е. взимать не 25 руб., как значится в программе, а 30 руб.» [10, л.3].

Значительную роль в развитии музыкального образования Витебской губернии сыграли музыкальные общества, члены которых не только организовывали концерты, музыкальные вечера, гастрели известных исполнителей, лекции о музыке, создавали оркестры и хоровые коллективы, формировали нотные библиотеки, но и оказывали финансовую поддержку обучающимся музыке и пению. Так, на общем собрании Двинского музыкального общества «Лютня» 23 января 1911 г. Большинством голосов постановили «делать посильные отчисления из доходов общества в особый счет вспомоществования, в общем не свыше 100 руб. в год, из которого и выдавать пособия тем действительным членам общества, которые обучаются пению в музыкальных школах и которые по своим дарованиям заслуживают поддержки и поощрения» [13, л. 72].

В частных музыкальных школах также существовала возможность бесплатного обучения. Например, в музыкальной школе З.-Я.Г. Кано в Витебске плата за изучение обязательных предметов составляла 70 рублей. Для способных малоимущих учащихся существовала возможность бесплатного обучения: наиболее одаренные и хорошо успевающие ученики и ученицы совершенно освобождались от оплаты при условии их пребывания в данной музыкальной школе не менее полугодия и признания их достойными для зачисления в число бесплатных учеников [8, л. 4].

В изучаемый период постепенно происходило изменение гендерного состава участников музыкально-образовательного процесса, что подтверждает возрастающая роль женщин в музыкальном образовании. Детальный анализ архивных документов и публикаций исследуемого периода позволил уточнить персоналии около 130 преподавателей пения и музыки, работавших в Витебской губернии до революции, причем вплоть до конца XIX в. 100% из них составляют лица мужского пола. Вместе с тем, стали известны персоналии 7 учительниц, преподававших пение в учебных заведениях Полоцка, Витебск и Двинска. Несмотря на то, что их количество составляет всего чуть более 5% от всех известных нам учителей музыки и пения Витебской губернии исследуемого периода, данные позволяют говорить о наметившейся тенденции изменения гендерного состава участников музыкального образования губернии. Так, с 1898 г. в Полоцком Спасо-Евфросиниевском епархиальном женском училище работала учительницей пения Вера Львовна Карзова. О ней известно, что она была дочерью диакона, окончила Полоцкое женское духовное училище. Ольга Ильинична Суворова, окончившая Виленское Мариинское высшее женское училище, с 1898 по 1900 гг. преподавала пение в Двин-

ской женской гимназии. София Михайловна Квашнина окончила музыкально-драматические курсы Е.П. Рапгофа в Санкт-Петербурге, работала с 1906 г. преподавательницей пения в Двинской частной женской гимназии А.А. Савицкой, а также учительницей светского пения в Двинской женской гимназии с 1907 г. и с 1908 г. учительницей пения в Двинской частной женской 7-классной гимназии П.К. Броерской. Мария Ивановна Томашевская – в 1908 г. преподаватель пения, танцев и русского языка в Витебском «Детском саду» и подготовительном училище Н.И. Прокопович, окончила Орловский институт благородных девиц. Екатерина Васильевна Савицкая, окончившая Витебское духовное училище, работала учительницей пения в Двинской женской гимназии с 1909 г. Ольга Николаевна Дандре, после окончания Санкт-Петербургской консерватории со званием «свободного художника», с 1909 г. работала учительницей пения в частных женских гимназиях г. Двинска.

На рубеже XIX–XX вв. жительницы городов Витебской губернии стали принимать активное участие в деятельности общественных организаций, имеющих отношение к сфере музыкального образования. Если до начала XX в. учредителями музыкальных обществ были только лица мужского пола, то в 1903 г. впервые в уставы внесены изменения, позволившие женщинам не только участвовать в деятельности обществ, но и занимать различные должности, что впоследствии активно претворялось в жизнь. Так, в 1906 г. общим собранием Витебского музыкально-драматического кружка были избраны: председателем правления – Мария Владиславовна Штейнберг, распорядителем по музыкальной части – Зинаида Львовна Гитц, распорядители по драматической части – Ольга Леонтьевна Сабин-Гус [14, д.74, л.11]. В 1907 г. в состав 6 членов комитета Двинского музыкального общества «Лютня» была избрана Марья Трончинская [14, д.75, л.15]. В 1915 г. в состав первых Директоров отделения Императорского русского музыкального общества в Витебске вошла пианистка Фрида Давидовна Левинсон [14, д. 694, л.3].

Возрастающая потребность в квалифицированных музыкально-педагогических кадрах была связана с увеличением количества учебных заведений, популярности массовых гуляний, музыкально-театральных постановок, концертов и литературно-музыкальных вечеров. Как следует из «Обзора Витебской губернии за 1897 год», «всех учебных заведений насчитывалось в Витебской губернии 1129 (больше, чем в предыдущем году, на 65), из них в губернском городе – 86, в уездных и заштатных городах – 173 и в уездах – 870. Общее число учащихся – 41128 человек (32558 мужского пола и 8 570 женского пола), что составляет 2.7% к общему населению губернии» [15, л. 35]. Для сравнения, в 1906 году учебных заведений было уже 1597 (из них в Витебске 110), а общее число учащихся достигло 70 673 человек [16, л. 62]. Исследование архивных материалов показывает, в конце XIX века в Витебской губернии «публика посещала (театры) довольно охотно и к представлениям относилась сочувственно» [17, л.11]. В Витебске и Динабурге существовали постоянные театры, в Полоцке «в помещении музыкально-драматического кружка любителей давали комедии, водевили, сцены из опер, драмы, оперетки» [17, л.4]. В конце XIX – начале XX вв. в губернии приобрели популярность концерты и массовые народные гуляния, куда в обязательном порядке приглашались для выступления хоровые и инструментальные коллективы. Вырученные денежные средства, после оплаты музыкантам, актерам и настройщикам, чаще всего использовались на благотворительные нужды. Необходимо отметить, что массовые гулянья и праздники организовывались не только в таких крупных городах губернии, как Витебск, Двинск и Полоцк, но и в небольших селах и имениях.

Заключение. Таким образом, тенденции музыкального образования Витебской губернии второй половины XIX – начала XX вв. были следующими:

- превалирование хорового пения как основы общего музыкального образования по причинам доступности, массовости, невысоких затрат на организацию;
- возрастание возможности получения профессионального музыкального образования, в том числе с открытием частных музыкальных школ и курсов;
- привлечение средств из различных источников для финансирования музыкального образования;
- изменение гендерного состава участников музыкально-образовательного процесса в сторону увеличения количества женщин;
- прогресс музыкального образования светской ориентации в связи с увеличением количества учебных заведений, популярности массовых гуляний, музыкально-театральных постановок, концертов и литературно-музыкальных вечеров не только в крупных городах губернии, но и в селах и имениях.

Список использованной литературы:

1. Об утверждении Основных направлений внутренней и внешней политики Республики Беларусь: Закон Респ. Беларусь от 14 ноября 2005 г. № 60-З. Изм. доп. от 4 июня 2015 г. № 275-3 [Электронный ресурс] / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2015.
2. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2006. – 944 с.
3. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
4. Отчет Витебского училищного Совета по управлению училищами, состоящими в его ведении, за 1866 гражданский год. – Вильно: Типография А. Сыркина, 1867. – 84 с.
5. Миропольский, С.И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе. 2-е изд. / С.И. Миропольский. – СПб.: Тип. Дома призрения малолетних бедных, 1882. – 252 с.
6. Денисова, И.В. Музыкальное образование в Витебском учительском институте (1910-1918) / И.В. Денисова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2018. – №2 (99). – С. 104–109.
7. Программа музыкальных классов при Витебском обществе любителей музыкального и драматического искусства // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1430. Оп. 1. Д. 38910. Л.19–23.
8. Устав музыкальной школы свободного художника З.Г. Кано в г. Витебске // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1430. Оп. 1. Д. 46343. Л. 2–9.
9. Устав музыкальной школы свободного художника Б.М. Вядро в г. Витебске // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1430. Оп. 1. Д. 47615. Л. 2–9.
10. Дело по ходатайству Л. Верховской об увеличении платы за обучение в содержимой ею в г. Двинске музыкальной школы // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1430. Оп. 1. Д. 46987.
11. Дело по ходатайству бывшей учительницы Смольного института Анны Феликсовны Пальчевской об открытии музыкальных курсов в г. Полоцке // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1430. Оп. 1. Д. 48709.
12. Краткий отчет о состоянии Двинского реального училища за 1904-1905 уч. год. – Витебск : Губернская Типо-Литография, 1906. – 66 с.
13. Дело об учреждении музыкального общества «Лютня» в г. Двинске // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2649. Оп. 1. Д. 75.
14. Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 2649. Оп. 1. Д. 74, 75, 694.
15. Обзор Витебской губернии за 1897 год // Государственный архив Витебской области (ГАВтО). – Ф. 2281. Оп. 1. Д. 2. Л. 1-101.
16. Обзор Витебской губернии за 1906 год. – Витебск : Губернская Типо-Литография, 1907. – 279 с.
17. Дело со сведениями о состоянии театров в Витебской губернии за 1887 г. // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Ф. 1430. Оп. 1. Д. 38912.

УДК 159.923:316.628:316.354.4:364.4

МОТИВАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ У ВОЛОНТЕРОВ

Статья посвящена проблеме изучения мотивации волонтерской деятельности как ресурса преодоления внутриличностного конфликта. В задачи исследования входило выявление мотивов, побуждающих людей к волонтерской деятельности, а также наличия у испытуемых внутриличностного конфликта. В результате были выявлены основные мотивы, побуждающие людей к выбору волонтерской деятельности, социально-психологические установки мотивационно-потребностной сферы личности, а также стратегии поведения волонтеров в конфликтных ситуациях и наличие у них внутриличностного конфликта, проявляющегося в процессе межличностных отношений. Исследование показало, что волонтерство предоставляет возможности для самореализации и самоорганизации личности, являясь источником социальных связей.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, внутриличностный конфликт, мотивация, стратегии поведения, конфликтная ситуация.

MOTIVATION IN THE STRUCTURE OF INTRAPERSONAL CONFLICTS IN VOLUNTEERS

The article is devoted to the problem of studying the motivation of volunteer activity as a resource for overcoming intrapersonal conflict. The objectives of the study were to identify the motives that encourage people to volunteer, as well as the presence of the subjects intrapersonal conflict. As a result, the main motives that encourage people to choose volunteer activities, social and psychological attitudes of motivational and need sphere of personality, as well as the strategy of behavior of volunteers in conflict situations and the presence of intrapersonal conflict manifested in the process of interpersonal relations were identified. The study showed that volunteering provides opportunities for self-realization and self-organization of the individual, being a source of social connections.

Key words: volunteer activities, intrapersonal conflict, motivation, the strategy of behavior, conflict situation.

Введение. Добровольное волонтерское движение во всем мире является признанной движущей силой общества на пути построения гражданского общества и инструментом создания социального капитала. Во многих странах быть волонтером почетно, так как это расценивается как выражение активной гражданской позиции человека [1].

Одним из наиболее интересных для изучения компонентов волонтерской деятельности является мотивация. Так, например, А.Н. Капустина видит успешность формирования мотивации волонтеров в том, что их деятельность является возможностью для человека удовлетворить как свои личные потребности, так и потребности общества [2].

Зачастую волонтерскую деятельность рассматривают в русле просоциального и альтруистического поведения. У.П. Косова отмечает, что «проявление просоциального поведения связано с двумя мотивами: морального долга и морального сочувствия. Человек с моральным долгом совершает альтруистические поступки ради нравственного удовлетворения, самоуважения, гордости, повышения моральной самооценки (избегание или устранение искажения моральных аспектов Я-концепции представления о себе), относясь при этом к объекту помощи по-разному (и даже иногда отрицательно). Помощь носит жертвенный характер. Люди с моральным долгом (а это в основном лица авторитарного типа) характери-

зуются повышенной личной ответственностью. Человек с моральным сочувствием проявляет альтруизм в связи с эмпатическим слиянием, отождествлением, сопереживанием, но иногда не доходит до действия. Его альтруистические проявления неустойчивы» [Цит. по 3].

За просоциальным поведением лежит так называемый мотив альтруизма (т.е. мотив помощи, мотив заботы о других). Он проявляется в эмпатии, сочувствии, удовлетворении потребностей нуждающихся, стремлением к опеке других людей. Чаще всего альтруизм проявляется по собственному убеждению, без какого бы то ни было давления со стороны и основано на нравственных нормах общества.

Теория социального обмена, утверждает, что просоциальное поведение основано на эгоистическом интересе. Основное предположение теории социального обмена состоит в том, что люди помогают только тогда, когда выгоды от помощи превышают ее издержки. По сути, данная теория утверждает, что «чистый» альтруизм, подразумевающий, что человек может помогать другим, даже если ему самому это не выгодно, не существует. Согласно эгоистической мотивации, добровольцы готовы оказывать помощь для того, чтобы почувствовать себя лучше. В качестве вознаграждения могут выступать соображения карьеры, повышение социальной приспособляемости, уменьшение чувства вины и укрепление чувства собственного достоинства [4].

Сегодняшний волонтер зачастую имеет личные мотивы такие, как приобретение опыта, специальных навыков, знаний или личных контактов, а также защитный мотив (компенсация или минимизация негативных чувств вины, печали и другие внутриличностные конфликты), личностный рост (улучшение самооценки, удовлетворенности, самосовершенствование). Поэтому на современном этапе общественного развития именно волонтерство, как вид добровольной деятельности может стать средством решения внутриличностных конфликтов человека [5].

Внутриличностный конфликт играет в жизни человека неоднозначную роль: он может выступать и как источник развития личности, и как причина развития невротических реакций. Преодолевая конфликтную ситуацию, человек обретает возможности осознания и принятия моральных ценностей общества, приобретения новых социально-адаптивных умений, самореализации. Если выход из внутриличностного конфликта не найден или использование психологических защит не ведет к устранению, сведению к минимуму чувства тревожности либо страха, то результатом является возникновение неуверенности личности, неустойчивости ее поведения, неспособности добиваться сознательно поставленных целей.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе Витебской общественной организации «Городская еврейская община» среди волонтеров. В исследовании принимали участие 20 волонтеров различного возраста.

В исследовании применялись следующие методики: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (в нашей работе методика используется не столько для диагностики межличностных отношений, сколько для выявления расхождений между «Я»-идеальным и «Я»-реальным в процессе межличностных отношений), тест К. Томаса «Стратегия поведения в конфликтной ситуации» (методика использовалась для выявления стратегий, которые используют волонтеры в конфликтных ситуациях, определении какие стратегии они используют чаще: конструктивные, либо деструктивные), опросник «МАС» (М. Кубышкиной) (методика использовалась с целью диагностики преобладающих мотивов обращения испытуемых к волонтерской деятельности).

Результаты и их обсуждение. По результатам, полученных в ходе исследования методики диагностики межличностных отношений Т.Лири у 25% испытуе-

мых (5 человек), обнаружилось наличие внутриличностных конфликтов, связанных со значительным непринятием отдельных сторон своей личности и существенным расхождением между «Я»-реальными и «Я»-идеальным. Наиболее значительное рассогласование выявлено в октантах недоверчивый-скептический, властный-лидирующий, прямолинейно-агрессивный, независимый-доминирующий.

Изучение стратегий поведения в конфликтной ситуации показало, что в исследуемой выборке доминирует такая стратегия поведения в конфликте, как приспособление. Данную стратегию поведения в конфликтных ситуациях избирают 40 % испытуемых (8 человек). Далее было выявлено, что 30 % испытуемых (6 человек) в ходе конфликтов выбирают стратегию соперничества. Также 20 % испытуемых (4 человека) выбирают стратегию избегания. Стратегию компромисса в конфликтной ситуации избирают 10 % испытуемых (2 человека). Стратегию сотрудничества не выбрал ни один из испытуемых обследованной выборки (рисунок 1).

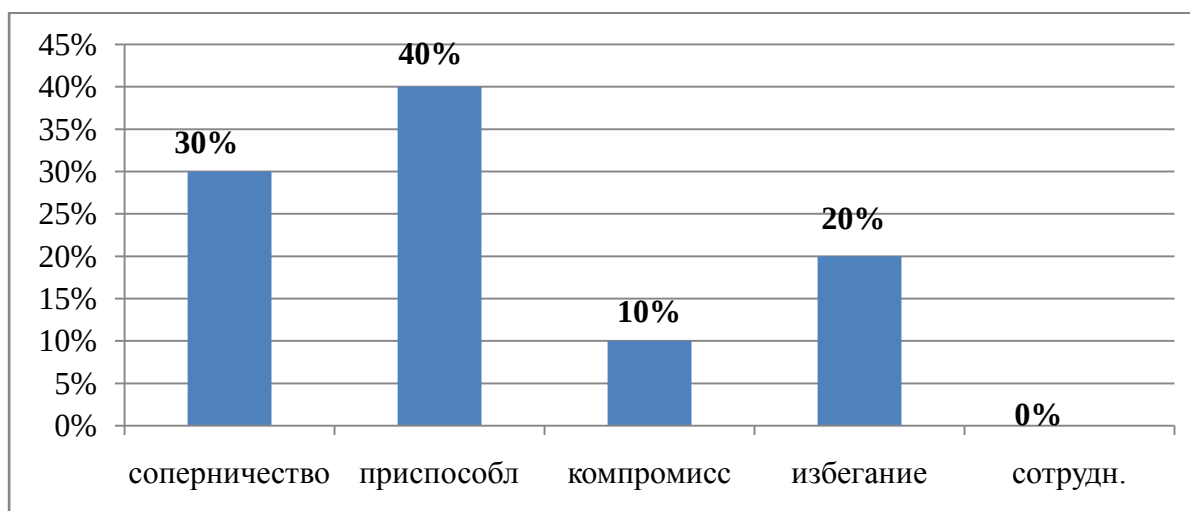


Рисунок 1 – Стратегии поведения волонтеров в конфликтных ситуациях

С помощью Опросника «МАС» М. Кубышкиной было установлено, какое из трех стремлений доминирует у волонтеров: стремление к достижению цели (мотивации), стремление к соперничеству (азартности) или социальному престижу. Полученные результаты представлены на рисунке 2.

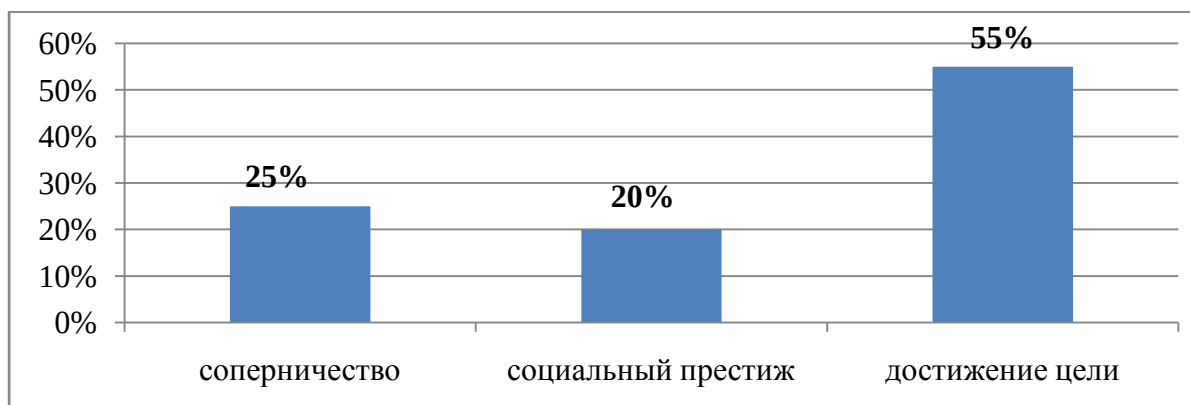


Рисунок 2 – Результаты методики «МАС»

Таким образом, преобладающим мотивом у волонтеров является стремление к достижению цели. Данный мотив характерен для 55 % испытуемых (11 человек). Средние значения по данному параметру составляют 27. Минимум и макси-

мум – 22–34. По результатам сравнительного анализа были выявлены значимые различия ($t=2,3$ при $p=0,05$).

Следующим по значимости выступает стремление к соперничеству (азарт). Данный мотив является решающим для 25 % испытуемых (5 человек). Дух соперничества побуждает респондентов постоянно держать себя в тонусе, повышать свою конкурентоспособность, учиться и переучиваться, чтобы достигать лучших результатов. Средние значения по данному параметру составляют – 24,8. Минимум и максимум – 18–32. Стандартное отклонение в группах – 4,6 и 4,8. По результатам сравнительного анализа были выявлены значимые различия ($t=-2,8$ при $p=0,01$).

На третьем месте – социальный престиж. Данный мотив характерен для 20% респондентов (4 человека).

С помощью корреляционного анализа было выявлено, что такая стратегия поведения в конфликтной ситуации, как соперничество находится в обратной зависимости с рассогласованием «Я»-реального и «Я»-идеального по таким октантам, как властный-лидирующий ($p<0,001$), покорно-застенчивый ($p<0,01$), зависимый-послушный ($p<0,001$). Это значит, что для испытуемых властного, покорно-застенчивого и зависимого типов, и испытывающих в связи с этим внутриличностный конфликт, не свойственно соперничающее поведение в конфликтных ситуациях. Стратегии избегания и приспособления напрямую связаны с наличием определенных разногласий «Я»-реального и «Я»-идеального. Стратегия избегания конфликта связана с нарастанием внутреннего напряжения у испытуемых скептического ($p<0,05$), покорного ($p=0,001$) и зависимого типов взаимодействия ($p<0,05$). Приспосабливающиеся респонденты также испытывают противоречия в связи со своей покорностью ($p<0,01$) и зависимостью ($p<0,05$).

Заключение. По результатам исследования мы можем сделать вывод, что у значительной части испытуемых имеется внутриличностный конфликт, расхождение между «Я»-реальным и «Я»-идеальным. Все это приводит к выбору деструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях (соперничество, избегание, приспособление). Отсюда – неконструктивные тактики поведения в конфликте связаны с наличием определенных внутренних противоречий. При этом у испытуемых в большей степени выражено стремление к цели, они более мотивированы самим содержанием волонтерской деятельности. Мотивация занимает значительное место в структуре внутриличностного конфликта, что требует дальнейших эмпирических исследований.

Список использованной литературы:

1. Исмаилова, С.А. Мотивация волонтерской деятельности / С.А. Исмаилова // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 5 (13). – С. 149–151.
2. Капустина, А.Н. Волонтерская деятельность как ресурс самореализации личности / А.Н. Капустина // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2016. – № 3–4 (22). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3042> – Дата доступа: 01.10.2019.
3. Косова, У.П. Мотивация волонтерской деятельности / У.П. Косова // Вестник Краунц. Серия «Гуманитарные науки». – 2012. – № 2 (20). – С. 123–127.
4. Прокопьева, Ю.П. Мотивация волонтерской деятельности / Ю.П. Прокопьева, М.М. Прокопьева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 6. – С. 31–34.
5. Тихонов, Р.В. Изучение мотивационной сферы волонтеров: пилотажное исследование / Р.В. Тихонов // Психология XXI века: Материалы международной научно-практической конференции молодых учёных «Психология XXI века», апрель 2012 года. – СПб.: Изд. СПбГУ, 2012. – С. 374–376.

УДК: 159.9.07

**ПОВЫШЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО
ВОЗРАСТА КАК НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЦЕНТРА
СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ**

В статье представлен материал, отображающий характер психолого-педагогического сопровождения людей пожилого возраста в условиях учреждения социального обслуживания населения.

Ключевые слова: пожилой возраст; одиночество; тревожность; социально-психологическое сопровождение.

**ENCREASING OF SOCIAL ACTIVITY OF ELDERLY PEOPLE AS A LINE
OF WORK OF THE TERRITORIAL CENTER OF SOCIAL SERVICE
OF THE POPULATION**

The article presents the material reflecting the nature of psychological and pedagogical support of elderly people in the conditions of social service institutions.

Key words: old age; loneliness; anxiety; social and psychological support.

Введение. Постоянное возрастание доли пожилых людей во всем населении становится влиятельной социально-демографической тенденцией практически всех развитых стран. Такой процесс обусловлен двумя причинами:

Во-первых, успехи здравоохранения, взятие под контроль ряда опасных заболеваний, повышение уровня и качества жизни ведут к увеличению средней ожидаемой продолжительности жизни людей, которая сегодня в развитых странах приблизилась к 80 годам, а для женского населения превысила этот показатель. Поэтому возможность дожить до очень преклонных лет стала массовой. Согласно прогнозам демографического развития народонаселения мира, число людей в возрасте старше 60 лет, составляющее в 2017 г. около 600 млн. человек, в 2050 г. составит примерно 2 млрд. человек. Доля населения мира относительно категории пожилых людей увеличится с 10% в 2019 г. до 15% в 2025 г. [2, с. 81].

С другой стороны, процесс устойчивого снижения рождаемости, ниже уровня простого замещения поколений, уменьшения числа детей, рожденных одной женщиной за весь ее репродуктивный период, приводит к тому, что уровень естественной смертности в нашей стране превысил уровень рождаемости. На смену каждому поколению приходит следующее поколение меньшей численности; доля детей и подростков в обществе неуклонно снижается, что вызывает соответствующий рост доли лиц старшего возраста.

В настоящее время одной из наиболее существенных тенденций социальной политики Республики Беларусь является повышение социальной активности граждан пожилого возраста. Учреждение «Территориальный центр социального обслуживания населения Железнодорожного района г. Витебска» в своей деятельности отражает широкое применение в работе с населением пожилого возраста современных технологий и методик.

Материал и методы. С целью выявления уровня социальной активности мнения лиц пожилого возраста о социальном обслуживании было проведено анкетирование граждан в возрасте 60 – 70 лет (15 женщин, 5 мужчин). Все респонденты являются клиентами Учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Железнодорожного района г. Витебска». Анкетирование проходило в условиях Отделения социального обслуживания на дому.

Результаты и их обсуждение. На основании обработки полученных данных мы можем отметить, что 30% опрошенных пользуются услугами Центра более трех лет, 40 % респондентов пользуются услугами Центра более года, 30% опрошенных пользуются услугами центра менее месяца (рисунок 1).

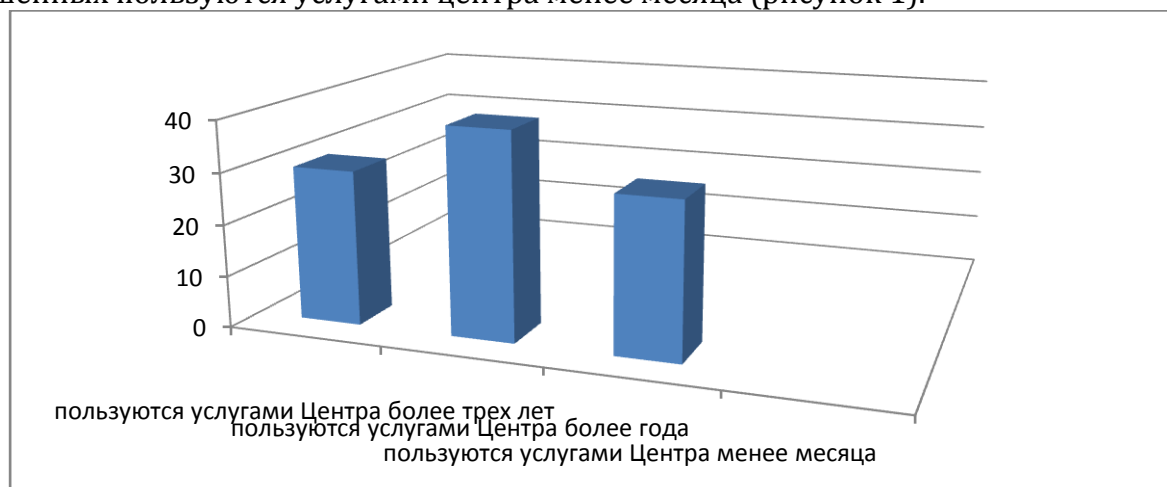


Рисунок 1 – Количественные данные по времени пользования пожилыми людьми услугами Центра

На основании анализа анкет можно отметить, что 60% респондентов полностью удовлетворены качеством предоставления услуг Центра, однако 20% опрошенных отметили частичную удовлетворенность качеством услуг, которые предоставляет Центр, т.к. они частично могут получить требуемые услуги. В то время как 20 % опрошенных имеют проблемы с социальным работником, которые они не могут согласовать (рисунок 2). Таким образом, большинство респондентов удовлетворены качеством предоставляемых услуг.

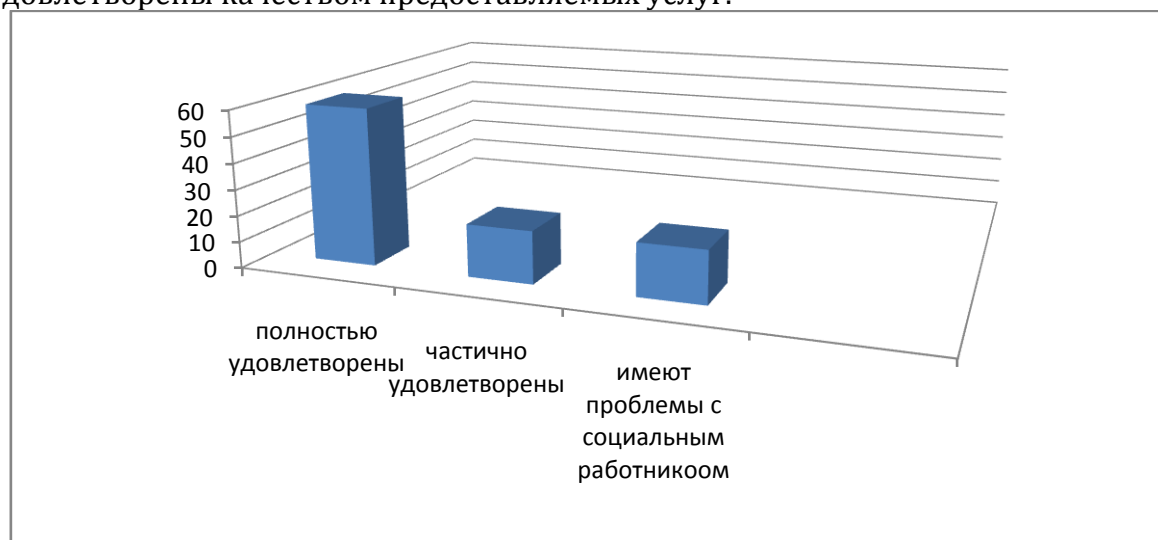


Рисунок 2 – Количественные данные по удовлетворенности оказания услуг Центром

На вопрос о цели проведения свободного времени 30% опрошенных ответили «культурное совершенствование», 25% респондентов выбрали ответ «общение с близкими, друзьями», 15% опрошенных выбрали вариант ответа «отдых, «ничегонеделание», 10% опрошенных выбрали вариант ответа «занятия любимым делом, хобби», 5%- «познание нового и интересного», 5%- «физическое развитие, укрепление здоровья». Таким образом, большая часть опрошенных преследуют цель в проведении свободного времени – культурное совершенствование.

По результатам опроса 30% опрошенных тратят свободное время чаще всего на чтение книг, газет, журналов и просмотр телевизора, 30% респондентов выбрали вариант ответа «общение с друзьями», 15% опрошенных в свободное время предпочитают быть в одиночестве и просто мечтать, 10 % респондентов в свободное время слушают любимую музыку, 5%-посещают выставки, концерты, театры, 5%-занимаются спортом, 5%-ходят в кино.

Разнообразными оказались ответы на вопрос о наличии досугового увлечения. Только 3 % опрошенных отметили, что не имеют такого увлечения, остальные респонденты выделили: среди женщин (шитье, бисероплетение, консервирование, вышивание, работа на даче, сбор грибов, чтение книг), среди мужчин были получены следующие варианты ответов: рыбалка, написание книг, сочинение стихов, занятия на дача, занятия с внуками.

Опрос показал, что 45% респондентов считают проводимую социальную защиту в отношении пожилых людей недостаточной, 30% опрошенных отметили, что государство «мало что делает для поддержания достойной жизни пожилых людей», 25% отметили высокий уровень социальной защиты пожилых людей в нашей стране.

При ответе на вопрос «В каких видах общественной деятельности проявляется Ваша социальная активность?» ответы респондентов распределились следующим образом: общественной (участие в выборах, деятельность в волонтерских организациях) – 35%, трудовой (продолжение трудовой деятельности, выращивание овощей и фруктов, цветов) – 10%, социокультурной (занятие своим хобби (любимым делом), посещение кружков и студий по интересам) – 50%, семейно-бытовой (осуществление помощи младшему поколению в воспитании детей или налаживании быта) – 5%. Таким образом, у большинства лиц пожилого возраста социальная активность проявляется в занятии любимым делом.

Все вышеуказанное обусловило разработку программы повышения социальной активности лиц пожилого возраста. На основании анализа научной литературы мы разработали программу «Будь успешнее».

Цель программы: повышение социальной активности лиц пожилого возраста в условиях Учреждения «Центр социального обслуживания населения Железнодорожного района г. Витебска».

Задачи программы:

- Выявление граждан пожилого возраста, нуждающихся в повышении социальной активности.
- Повышение юридической культуры лиц пожилого возраста.
- Повышение оздоровительных способностей лиц пожилого возраста.

Целевая группа: граждане пожилого возраста.

Срок реализации программы – 1 год.

Ожидаемые результаты от реализации программы:

- повышения уровня психолого-педагогической и правовой культуры лиц пожилого возраста;
- расширение у лиц пожилого возраста связей с общественностью;
- включение лиц пожилого возраста в активную жизнедеятельность;
- развитие оздоровительных способностей лиц пожилого возраста.

Заключение. Таким образом, программа включает следующие направления: диагностическое, просветительское, консультационное, оздоровительное. Программа поможет оптимизировать деятельность центра по работе с гражданами пожилого возраста, находящимися на надомном обслуживании. Программа направлена на выявление и дифференцированный учет граждан пожилого возраста,

нуждающихся в социальной помощи, определение ее необходимых видов; на создание банка данных, включающего информацию об условиях проживания граждан пожилого возраста и услугах, в которых они нуждаются.

Список использованной литературы:

1. Алешина, Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю.Е. Алешина; под ред. Ю.Е. Алешиной. – М.: НФ «Класс», 2012. – 190 с.
2. Альперович, В.Д. Геронтология. Старость: Социокультурный портрет / В.Д. Альперович; под ред. В.Д. Альперович. – М.: Приор, 2012. – 198 с.
3. Андреева, Т.В. Социальная психология семейных отношений / Т.В. Андреева; под ред. Т.В. Андреевой. – СПб.: Лань, 2011. – 300 с.
4. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова; под ред. Л.В. Бурлачук. – М.: Российское педагогическое агентство, 2010. – 287 с.
5. Бурлачук, Л.Ф. Основы психотерапии / Л.Ф. Бурлачук; под ред. Л.Ф. Бурлачук. – Киев – Москва: «Ника-Центр» – Алетея, 2010. – 346 с.
6. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г.В. Бурменская; под ред. Г.В. Бурменской. – М.: Изд. МГУ, 2012. – 387 с.
7. Василюк, Ф.Е. Проблема критической ситуации / А.Е. Тарас; под ред. Ф.Е. Василюк. – Минск: Харвест, 2012. – 190 с.
8. Вильсон, Дж.Т. Поведенческая терапия / Дж. Т. Вильсон // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2010. – № 3. – С. 115–117.

Иванова Т.Н.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
2904304@mail.ru*

УДК 159.922.736.4:316.624:37.018.2

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРАСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме девиантного поведения в подростковой среде и психологической профилактике этого явления. В статье кратко отражены психологические аспекты отклоняющегося поведения и актуальность данной темы исследования. Представлены результаты исследования и предпринята попытка разработки модели профилактики девиантного поведения в подростковом возрасте.

Ключевые слова: Девиантное поведение, отклоняющееся поведение, подросток, психологическая профилактика, агрессия.

FEATURE OF PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR AT TEENAGE AGE

The article focuses on the problem of deviant behavior among teenagers and psychological prevention of this phenomenon. Psychological aspects of deviant behavior and relevance of this theme are briefly reflected in the article. Results of the research and an attempt to develop the model of teenage deviant behavior prevention are presented.

Key words: Deviant behavior, teenager, psychological prevention, aggression.

Введение. В литературе девиантное поведение рассматривается вместе с психологическими особенностями подросткового возраста. Отклоняющееся поведение – это результат неправильного развития личности и неблагоприятной ситуации, в которой оказался человек. Именно в подростковом возрасте наблюдаются первые проявления отклоняющегося поведения и объясняются относительно низким уровнем интеллектуального развития, незавершенностью процесса

формирования личности, отрицательным влиянием семьи, ближайшего окружения, зависимостью подростка от требований группы и принятых в ней целостных ориентации.

Сам по себе «переходный возраст» и его психологические особенности (норма и отклонение) давно интересуют ученых-психологов. В отечественной психологии (М.А. Алеманский, Л.М. Зюбин, А.Н. Леонтьев, А.Е. Личко, А.Р. Лурия, Д.И. Фельдштейн и др.) и криминологи (В.Н. Кудрявцев, Г.М. Миньковский, А.Р. Ратиков, А.М. Яковлев и др.) убедительно показано, что девиантное поведение не определяется «прирожденными механизмами», обуславливаясь причинами социально-психологическими, в том числе характером микросреды и недостатками воспитания [1].

Исследованию предупреждений девиантного поведения посвящены труды С.А. Беличевой, А.С. Белкина, В.П. Кащенко, Л.М. Семенюк и др. Научной базой для изучения проблем подросткового возраста являются фундаментальные работы российских ученых: Л.С. Выготского, И.С. Кона, Д.И. Фельдштейна и др [1].

Однако, несмотря на достаточно широкий круг исследований по проблеме девиантного поведения подростков, аспекты организации работы по предупреждению девиантного поведения подростков в школе недостаточно разработаны. А одной из основных задач психолога в школе выступает определение основных направлений восстановления нормального процесса социализации подростка, т.е. разработка основных мероприятий психосоциальной коррекции и профилактики данных явлений. Поэтому перед нами стояла задача выявить подростков с нежелательным поведением и разработать оптимальную модель психопрофилактики девиантного поведения.

Материал и методы. Для получения психологической информации о видах девиантного поведения подростков в психологии используются различные методики. В своей работе мы использовали универсальную методику выявления predisposition к тем или иным девиациям в поведении подростков «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП), разработанная Вологодским центром гуманитарных исследований и консультирования «Развитие» в 1992 году, автор А.Н. Орел [2]. Методика может быть использована в работе школьного психолога. Валидность опросников в среднем равна 0,85. Опросник СОП разделен на два варианта, один из них предназначен для лиц мужского пола, а другой для лиц женского пола. В целом опросники включают ряд утверждений, которые касаются некоторых сторон жизни подростка, его характера, привычек.

Опросник рассчитан на подростков в возрасте от 13 до 18 лет. Тестирование проводится индивидуально или с группой. Основная задача СОП – выявления склонности у подростков к тем или иным девиациям в поведении.

Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению содержит шкалы:

1. Шкала установки на социально-желательные ответы. Высокие показатели показывают, что подростки не соответствуют социальным желательным установкам. Низкий показатель свидетельствует о том, что личность стремится к социальным установкам.

2. Шкала склонности к преодолению норм и правил. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о высоком уровне направленности личности идти в разрез с социальными нормами. Низкий указывает на то, что личность способна соблюдать нормы и правила.

3. Шкала склонности к аддитивному поведению. Высокие показатели свидетельствуют о том, что есть предрасположенность в употреблении наркотиче-

ских веществ. Низкий напротив, указывает на то, что риск употребления наркотических веществ незначителен.

4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. Высокие показатели свидетельствуют о том, что испытуемый склонен к риску и причинении себе ущерба. Низкие показатели указывают на то, что подросток не испытывает стремление к саморазрушающему и самоповреждающему поведению.

5. Шкала склонности к агрессии и насилию. Высокие показатели свидетельствуют о том, что подростки испытывают склонность к агрессии и насилию по отношению к другим людям. Низкий показатель говорит о том, что данная склонность не выражена.

6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций. Высокий показатель свидетельствует о том, что подросток не способен контролировать эмоциональные реакции, о низком уровне волевого контроля. Низкий показатель свидетельствует о том, что подросток способен управлять своими эмоциональными реакциями, развить волевой контроль.

7. Шкала склонности к деликвентному поведению. Высокий показатель свидетельствует о том, что личность способна совершить противоправное поведение. Низкий показатель говорит о наименьшей вероятности проявления данного поведения.

8. Шкала принятия женской социальной роли. Это шкала используется только для лиц женского пола. Высокие показатели свидетельствуют о том, что женские социальные роли не принимаются. Низкие показатели говорят о том, что женская социальная роль принята.

Некоторые пункты опросника входят одновременно в несколько шкал.

В исследовании испытуемым предлагается прочесть утверждения и решить, верны ли данные утверждения по отношению к ним. Если верны, то на бланке ответов рядом с номером, соответствующим утверждению, квадратику по обозначением «Да» поставить крестик или галочку. Если они не верны, то поставить крестик или галочку в квадратику под обозначением «Нет».

Результаты мужского и женского варианта обрабатываются с помощью разных ключей, но процедура подсчета баллов одинакова. Каждому ответу, в соответствии с ключом определенного варианта, присваивается один балл. Затем по каждой шкале подсчитывается суммарный балл. Этот суммарный балл сравнивается с оценочными результатами по шкалам, которые сведены в таблице. Оценочная таблица дает возможность определить у подростков склонность к той или иной девиации.

Результаты и их обсуждение. В результате проведения методики, направленной на выявление предрасположенности к тем или иным девиациям в поведении подростков, нами было обследовано 60 подростков в возрасте 13 – 14 лет. Полученные результаты по диагностике склонности к отклоняющемуся поведению представлены на Диаграмме 1. По Диаграмме 1 видно, что 40% девочек и 30% мальчиков показали достаточно высокие результаты по шкале 1. Это свидетельствует о том, что подростки не соответствуют социальным установкам. По 2 шкале склонности к нарушению норм и правил 25% девочек и 35% мальчиков могут идти в разрез социальным нормам и правилам. В 3 шкале склонности к аддитивному поведению 15% девушек и 20% юношей предрасположены к употреблению наркотических веществ. 30% девушек и 35% парней по 4 шкале склонны к риску и причинения себе вреда. В 5 шкале 85% мальчиков и 75% девочек склонны к агрессии и насилию во взаимодействии с другими людьми. По 6 шкале волевого контроля эмоциональных реакций 55% девочек и 60 % мальчиков не способны контролировать свои эмоциональные реакции и у них низкий уровень волевого

контроля. 25% девочек и 35 % мальчиков по 7 шкале склонны совершить противоправное поведение. По 8 шкале лица женского пола показали низкие показатели, что свидетельствует о принятии женской социальной роли. Только 5% из всех девочек не принимают женские социальные роли.

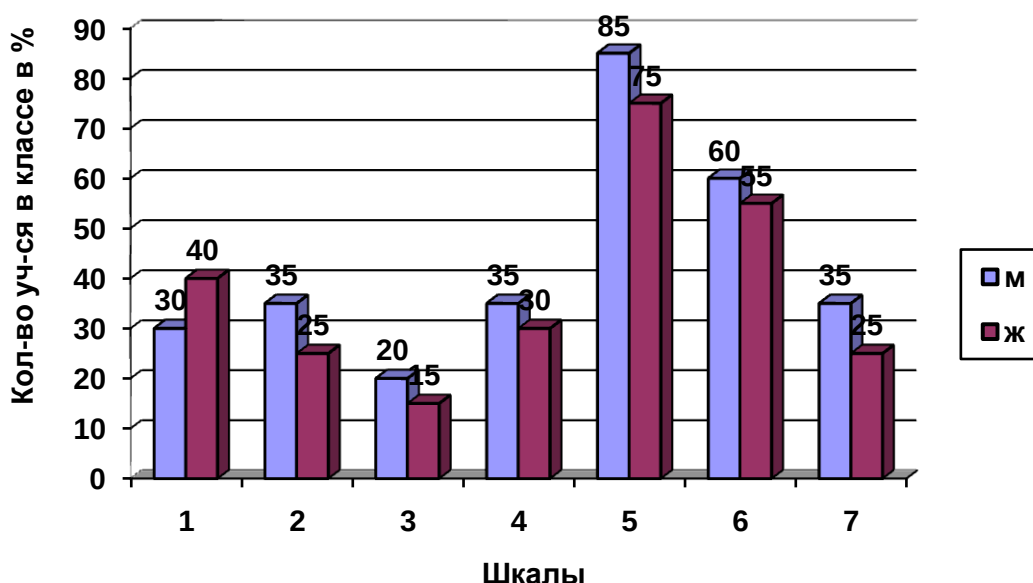


Рисунок 1 – Результаты диагностики склонности к отклоняющемуся поведению

Таким образом, в ходе исследования мы выявили направления в которых необходимо проводить дальнейшую работу по психологической профилактике явлений, связанных с девиантным поведением. В нашем случае наивысшей показатель среди подростков получился по шкале склонности к агрессии и насилию (85% мальчиков и 75% девочек). А так же достаточно высоким оказался показатель по шкале волевого контроля эмоциональных реакций (55% девочек и 60 %). Соответственно работа по предупреждению девиантного поведения должна проводиться комплексно, целостно как с самим ребенком, с его семьей, так и с педагогами. Профилактика отклоняющегося поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: общегосударственном, правовом, общественном, экономическом, медико-санитарном, педагогическом, социально-психологическом. Условиями успешной профилактической работы считают ее комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность [3]. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью (подростками).

Стратегическими целями психологической помощи личности с предпосылками отклоняющегося поведения выступают:

- формирование конструктивной мотивации (позитивных ценностей, ориентации на выполнение социальных требований и самосохранение);
- интеграция индивидуального опыта;
- совершенствование саморегуляции;
- повышение стрессоустойчивости и расширение ресурсов личности;
- выработка жизненно важных умений;
- устранение или уменьшение проявлений дезадаптивного поведения;
- расширение социальных связей и позитивного социального опыта личности;
- повышение уровня социальной адаптации.

В разработке модели профилактики девиантного поведения мы использовали следующие формы:

1. Организация социальной среды. В ее основе лежат представления о детерминирующем влиянии окружающей среды на формирование девиаций. Воздействуя на социальные факторы можно предотвратить нежелательное поведение личности. Объектом работы выступает семья, социальная группа (школа, класс) и конкретная личность.

2. Информирование. Это наиболее привычное для нас направление психопрофилактической работы в форме лекций, бесед, распространения специальной литературы или видео- и телефильмов. Суть подхода заключается в попытке воздействия на когнитивные процессы личности с целью повышения ее способности к принятию конструктивных решений.

3. Активное социальное обучение социально-важным навыкам. Данная модель преимущественно реализуется в форме групповых тренингов: тренинг резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию; тренинг ассертивности или аффективно-ценностного обучения; тренинг формирования жизненных навыков. В работе с подростками данная модель представляется одной из наиболее перспективных.

4. Организация деятельности, альтернативной девиантному поведению. Эта форма работы связана с представлениями о заместительном эффекте девиантного поведения.

5. Организация здорового образа жизни. Она исходит из представлений о личной ответственности за здоровье, гармонию с окружающим миром и своим организмом.

6. Активизация личностных ресурсов. Активные занятия подростков спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста, арттерапия – все это активизирует личностные ресурсы, в свою очередь обеспечивающие активность личности, ее здоровье и устойчивость к негативно-му внешнему воздействию.

На наш взгляд любая программа профилактики девиантного поведения включает следующие этапы:

1. Первый этап. Информационно-просветительская работа для родителей подростков. Ее целью является предупреждение возможных нарушений в семейном воспитании, повышения коммуникативной компетентности во взаимодействии с подростками.

2. Второй этап. Информационно-просветительская работа с педагогами работающими с подростками. Целью этой работы является информирование об индивидуально-психологических особенностях личности подростка, и повышения уровня эффективности приемов педагогического воздействия

3. Третий этап. Представляет собой психологический тренинг. Его целью является развитие навыков взаимодействия с другими людьми на основе самопринятия, самораскрытия и принятие других.

Заключение. В ходе проведенного нами исследования было выявлено, что опрошенные подростки склонны к агрессии и насилию, показатели по этой шкале составляют 75% у девочек и 85% у мальчиков. Также достаточно высокими оказались результаты по шкале волевого контроля эмоциональных реакций: 55% и 60% соответственно. Таким образом, мы выявили группу подростков, с которыми необходимо проводить психопрофилактическую работу по выведению их из группы риска отклоняющегося поведения. Нами была предпринята попытка разработать оптимальную модель психологической профилактики деви-

антного поведения. К психолого-педагогическим условиям, обеспечивающим повышение эффективности предупреждения девиантного поведения подростков относим:

- информационно-просветительскую работу с родителями в основе которой лежит профилактика возможных нарушений семейного воспитания, повышение коммуникативной компетентности во взаимодействии с подростками;
- информационно-просветительскую работу с педагогами в основе которой лежит информирование об индивидуально-психологических особенностях личности подростка и повышение уровня эффективности приемов педагогического воздействия;
- развитие у подростка навыков взаимодействия с другими людьми на основе самопринятия, самораскрытия и принятия других путем включения его в психологический тренинг.

Отличительной особенностью психологической профилактики отклоняющегося поведения является ее активный, организующий и позитивный характер. Эффективность помощи определяется ее своевременностью, адекватностью, комплексностью и личной заинтересованностью.

Список использованной литературы:

1. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения: учеб пособие для вузов / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 256 с.
2. Перешеина, Н.В. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений / Н.В. Перешеина, М.Н. Заостровцева – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.
3. Баженов, В.Г. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В.Г. Баженов, В.П. Баженова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 320 с.

Каратерзи В.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Старший преподаватель

v_123456789@list.ru

УДК [159.944+159.942.6]:159.922.736.2

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У СОТРУДНИКОВ ДОМА РЕБЕНКА, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ УХОД ЗА МЛАДЕНЦАМИ

Статья посвящена проблеме создания максимально благоприятных условий для полноценного психического развития младенцев в условиях дома ребенка. Поскольку основополагающим фактором развития является взаимодействие ухаживающих взрослых с детьми, то необходимым является исследование личностных характеристик сотрудников, значимых для общения с детьми. Одной из таких характеристик является эмпатия. Была осуществлена диагностика наличного уровня эмпатии сотрудников дома ребенка, а также представлены результаты апробации программы формирования навыков эффективного общения взрослых с младенцами, воспитывающимися в данном учреждении, для повышения уровня эмпатии.

Ключевые слова: эмпатия; воспитанники дома ребенка; взрослые, осуществляющие уход за младенцами; навыки эффективного общения.

THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S HOME STAFF'S, CARING FOR BABIES, EMPATHY

The article is devoted to the problem of creating the most favorable conditions for the full mental development of infants in a child's home. So far as the fundamental factor of development is the interaction of caring adults with children, it is necessary to study the personal characteristics of employees that are significant for communicating with babies. One of such characteristic is empathy.

There was made a diagnosis of the current level of employees' of the orphanage empathy, and the testing results of a program for developing effective communication skills of adults with babies, brought up in this institution, showed the increasing of their empathy's level.

Key words: empathy; pupils of the children's home; adults, caring for babies; effective communication skills.

Введение. Для ребенка семья является средой, с помощью которой он входит в сложный мир, созданный человечеством. В каких-то семьях восхождение будет постепенным, позволяющим личности раскрыться в полной мере. В каких-то, напротив, ребенок будет оставлен рано без родительской поддержки, и условия взрослой жизни, к которой он не готов, могут сломать его [7].

Проблема сиротства на сегодняшний день является чрезвычайно актуальной, так как число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, остается на высоком уровне. В нашей стране ежегодно выявляется около 2765 детей, нуждающихся в государственной защите. Такая высокая цифра может быть связана с падением престижа семьи, ее материальными и жилищными трудностями, увеличением рождаемости вне брака. Причинами увеличения количества социальных сирот являются не столько экономические, сколько социальные и психологические факторы. Также неблагоприятно влияют на судьбу детей безработица родителей и рост разводов родителей. Сюда же относится и такой очень серьезный фактор, как пьянство родителей.

В последние годы обнаружилось новое явление – так называемое скрытое социальное сиротство, обусловленное ухудшением отношения в семьях к детям. При живых родителях, полной семье ребенок чувствует себя обездоленным, незащищенным, одиноким.

Все семьи, где есть лица, страдающие аддиктивным поведением, являются дисфункциональными. Несмотря на различия жизни такой семьи (материальный и образовательный уровень супругов, социальное положение и т.д.), суть происходящего одна и та же. Так как злоупотребление наркотическими средствами (алкоголизм и наркомания) является наиболее распространенной формой аддиктивного поведения, отражающегося на семейных отношениях, именно исследованию его разрушающего действия на семью уделяется большое внимание [3].

По Закону Республики Беларусь «О правах ребенка» (глава 2, статья 17) «Родители (опекуны, попечители) обязаны создавать необходимые условия для полноценного развития, воспитания, образования, укрепления здоровья ребенка и подготовки его к самостоятельной жизни в семье и обществе». В семье, где данные условия не выполняются, дети признаются находящимися в социально опасном положении (СОП). На ребенка, находящегося в СОП, составляется индивидуальный план защиты прав и законных интересов несовершеннолетнего, в котором прописываются конкретные мероприятия по ликвидации социально опасного положения ребенка. Специалисты по социальной работе разрабатывают и предпринимают меры профилактики и устранения трудностей в судьбе детей. Они выявляют признаки их социального неблагополучия, выясняют причины проблем, организует адресную помощь [8].

В случае, когда проводимая работа с семьей не приводит к положительным результатам и последующее пребывание ребенка в данной семье отрицательно скажется на его здоровье и развитии, несовершеннолетний признается нуждающимся в государственной защите (НГЗ). Данная процедура производится согласно Декрету Президента Республики Беларусь от 24 ноября 2006 г. № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях»: «Дети подлежат государственной защите и помещению на государственное обес-

печение в случае, если установлено, родители (единственный родитель) ведут аморальный образ жизни, что оказывает вредное воздействие на детей, являются хроническими алкоголиками или наркоманами либо иным образом ненадлежащее выполняют свои обязанности по воспитанию и содержанию детей, в связи с чем они находятся в социально опасном положении». Под помещением детей на государственное обеспечение понимается помещение их в детские интернатные учреждения (дома ребенка, социально-педагогические учреждения и иные учреждения, обеспечивающие условия для проживания (содержания) детей).

Согласно многочисленным данным, имеющимся в психологической литературе [1; 2; 4; 5] по своему психическому развитию дети, воспитывающиеся без попечения родителей, отличаются от ровесников, растущих в семье. Темп развития последних замедлен. Их развитие имеет ряд негативных особенностей, проявляющихся во всех психических сферах, которые отмечаются на всех ступенях детства.

Ребенок, поступающий в закрытое детское учреждение, оказывается в среде, от которой зависит его дальнейшее развитие. В широком смысле под средой понимается окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов.

Ключевой фигурой в организации педагогической среды всегда есть и будет педагог. В условиях дома ребенка значимость его в жизни ребенка гораздо больше, чем просто воспитатель в детском саду или учителя в школе. Как правило, в детских домах воспитывается неоднородный контингент детей: часто в одной группе находятся дети и нормально развивающиеся, и с различными степенями задержки психического и речевого развития, пережившие эмоциональные стрессы. Для работы в таких группах нужны педагоги, не только обладающие общепедагогической компетентностью, но и владеющие основами психологии, патопсихологии и дефектологии.

Поскольку дома ребенка являются учреждениями здравоохранения, количество воспитателей и педагогов ограничено, руководство учреждениями и наблюдение за здоровьем детей осуществляют врачи. Каждая возрастная группа имеет свой режим и персонал, состоящий в основном из медицинских сестер и нянь. Это сменный персонал и его перевод из одной возрастной группы в другую вместе с детьми по мере из взросления не допускается. В одной группе может находиться от 10 до 15 малышей, общение детей разных групп между собой ограничено. Основным условием, которое обуславливает отставание в психическом развитии воспитанников данного типа учреждений, считается неполноценное общение со взрослым, связанное с большим количеством детей в группе, сменой персонала, переводом детей в другую группу по мере взросления, ориентацией персонала на физиологический уход и жестким регламентом жизни детей и деятельности персонала [6, с. 223].

Уход за детьми, нуждающимися в государственной защите, осуществляет сменный персонал и эти люди являются для детей значимыми взрослыми. Взрослый является своеобразным посредником между ребенком и предметным миром, наглядно демонстрирует способы действия с ними, а ребенок всегда готов вступить в общение с ним. Основным условием, которое обуславливает отставание в психическом развитии воспитанников данного типа учреждений, считается неполноценное общение со взрослым, ориентацией персонала на физиологический уход и жестким регламентом жизни детей и деятельности персонала. Отношение взрослых в значительной степени детерминировано уровнем развития у них эмпатии и эмоционального интеллекта.

Материал и методы. Для изучения эмпатии сотрудников дома ребенка, как одной из детерминант психического развития младенцев, нуждающихся в государственной защите, мы использовали методику В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии».

Были обследованы 30 сотрудников учреждения здравоохранения «Витебский специализированный дом ребенка», осуществляющих уход за детьми младенческого возраста. Испытуемые указывали в бланках пол, возраст, образование, стаж работы в данном учреждении и должность. В данном исследовании приняли участие сотрудники различных должностей: учитель-дефектолог, воспитатель, медицинская сестра и няня.

Результаты и их обсуждение. Результаты первичного обследования взрослых, осуществляющих уход за младенцами, посредством методики В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии» представлены на рисунке 1.

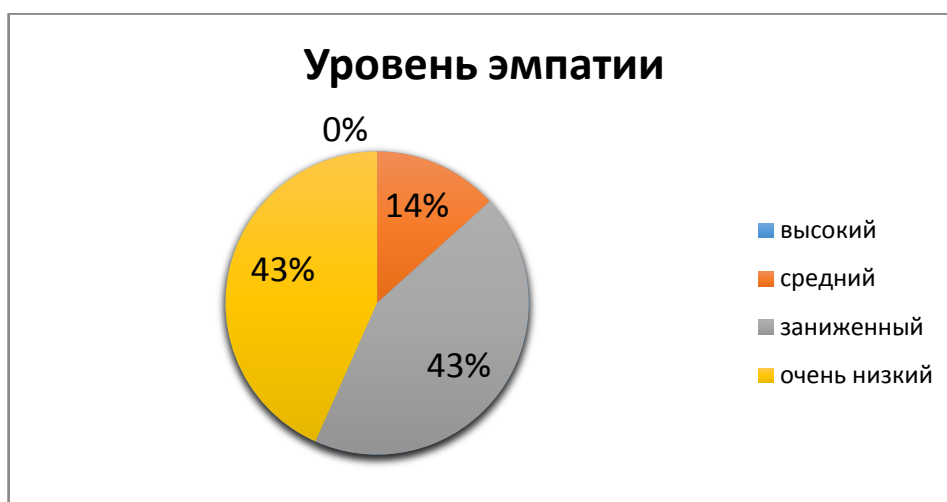


Рисунок 1 – Результаты исследования по методике В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии»

Из данных рисунка 1 мы можем видеть, что 43% исследуемых сотрудников имеют очень низкий уровень эмпатии, 43% – заниженный, 14% испытуемых показали по данной методике средний уровень эмпатии, а высоким уровнем не обладает ни один сотрудник, участвующий в исследовании. По уровню эмпатии большинство сотрудников показали очень низкие и заниженные показатели, а высоким уровнем не обладает ни один сотрудник, участвующий в исследовании.

Учитывая тот факт, что наиважнейшие личностные новообразования, такие как базовое доверие к миру, людям, познавательная активность, коммуникативные навыки, начинают свое формирование в первый год жизни человека, очень важно обеспечить полноценное воспитание и развитие ребенка в младенческом возрасте, научить обслуживающий персонал относиться к ребенку как к субъекту взаимодействия, а не как к объекту воздействия.

Способность к общению у человека является врожденной, но она должна быть развита соответствующим воспитанием. Для того, чтобы общение с детьми было оптимальным и способствовало их психическому развитию, необходимо знать основные психологические потребности детей, что является особенно значимым для установления с ними благоприятных взаимоотношений. Первоначально возникает непосредственно-эмоциональное общение с близкими взрослыми. В основе его лежит потребность ребенка во внимании и доброжелательном отношении к себе со стороны окружающих. Общение младенца со взрослыми протекает вне какой-либо другой деятельности. Оно составляет ведущую деятельность ребенка данного возраста и имеет большое значение для психического развития ребенка.

При изучении кадрового потенциала дома ребенка было выявлено, что основную часть сотрудников данного учреждения составляют люди с медицинским

образованием (преимущественно – среднеспециальным), не владеющие достаточным уровнем знаний в области психологии, в то время как для развития психологического здоровья ребенка важен психолого-педагогический аспект: знание сотрудниками возрастных особенностей и потребностей детей младенческого возраста, владение навыками конструктивного общения.

С учетом того, что становление ведущего вида деятельности в младенческом возрасте связано с развитием навыков общения, дефицит которого отмечается в домах ребенка, была разработана тренинговая программа.

Результаты повторного исследования с помощью методики В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии» после реализации тренинговой программы представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Результаты исследования по методике В.В. Бойко «Диагностика уровня эмпатии» после формирующего эксперимента

Из данных рисунка 2 мы можем видеть, что 7% исследуемых сотрудников имеют очень низкий уровень эмпатии, 60% – заниженный, 30% испытуемых показали по данной методике средний уровень эмпатии, а высоким уровнем обладает один сотрудник (3%), участвующий в исследовании.

С целью оценки достоверности выявленных различий мы применили критерий Вилкоксона для двух зависимых выборок, были обнаружены статистически достоверные различия по шкале Уровень развития эмпатии ($p \leq 0,01$).

Заключение. Эмпатия является важной личностной характеристикой для людей, осуществляющих уход за детьми, воспитывающимися в доме ребенка. Особое значение это приобретает на первом году жизни, в том числе, с учетом ведущего вида деятельности. Проведенное исследование показало недостаточное развитие этого качества у сотрудников дома ребенка на констатирующем этапе. Контрольный диагностический срез обнаружил наличие статистически достоверных изменений в уровне эмпатии, а именно его повышение. Следовательно, это качество можно развивать у сотрудников учреждений закрытого типа; с этой целью может быть использована разработанная и апробированная нами программа развития навыков эффективного общения взрослых с воспитанниками дома ребенка.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций (из неопубликованных трудов) / Л.С. Выготский; под. ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 499 с.

2. Гизатуллина, Д.Х. Формирование познавательных функций в раннем онтогенезе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Д.Х. Гизатуллина. – Ленинград, 1984. – 199 л.
3. Гребенникова, Н.В. Психология семьи: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.В. Гребенникова, Е.В. Гурова, Е.И. Захарова и др.; под ред. Е.Г. Сурковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 240 с.
4. Коробейников, И.А. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации / И.А. Коробейников, В.М. Слуцкий // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 19–23.
5. Маглыш, В.А. Факторы и закономерности формирования родительских установок кандидатов в усыновители / В.А. Маглыш // Психологический журнал. – 2007. – № 2. – С. 82–88.
6. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – СПб.: Изд-во С.-Питерб. ун-та, 2001. – 288 с.
7. Николаева, Е.И. Психология семьи: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Е.И. Николаева. – СПб.: Питер, 2013. – 336 с.
8. Платонова, Н.М. Теория и методика социальной работы: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / Н.М. Платонова, Г.Ф. Нестерова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 384 с.

Киселёва М.М.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

mariya.kiseleva.1988@inbox.ru

УДК 159.9(091)(470)"19"

ПРОБЛЕМА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

Статья посвящена проблеме репрезентации в субъектно-объектном взаимодействии. Рассмотрены отечественные и зарубежные подходы в исследовании образа. Раскрыты формы и уровни репрезентации, а также роль адекватного отражения образа в процессе межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: образ, социальная перцепция, репрезентация, значение, социальная психология, проблема отражения, ментальное пространство, вторичный образ.

THE PROBLEM OF REPRESENTATION IN SUBJECT-OBJECT INTERACTION

The article is devoted to the problem representations in subject-object interaction. Domestic and foreign approaches in the study of the image are considered. The forms and levels of representation, as well as the role of adequate reflection of the image in the process of interpersonal interaction are revealed.

Key words: image, social perception, representation, meaning, social psychology, the problem of reflection, mental space, secondary image.

Введение. Проблема репрезентации в субъект-объектном взаимодействии является основой для исследования такого сложного и многогранного феномена, как образ. Категория образа находится на пересечении различных научных направлений. Исторически образовалось несколько подходов к определению понятия «образ», каждый из которых отличается своим специфическим осмыслением. Объединение междисциплинарного опыта дает новые возможности для исследования образа человека.

Актуальность темы определяется теми задачами, которые она решает. Все сферы человеческой жизни неизбежно пронизывает общение: семейная, трудовая, учебная, профессиональная, политическая, экономическая. Формирование адекватного отражения образа другого в сознании человека является ключом к взаи-

мопониманию между людьми. Данная проблема волновала исследователей еще издревле. В своем исследовании мы объединили научные труды различных психологических школ и направлений, раскрыли формы и уровни репрезентации в субъект-объектном взаимодействии. При написании работы руководствовались теоретически-методологической базой отечественных и зарубежных исследователей.

Цель исследования: изучить проблему репрезентации в субъект-объектном взаимодействии.

Материал и методы. В нашем исследовании мы опирались на системный подход, который предусматривает использование различных парадигм и методологий. В исследовании использовались методы теоретического анализа, а также сопоставительный, сравнительный метод.

Результаты и их обсуждение. Категория образа является одной из основных в психологической науке, а с середины XX века начинается расширенное теоретическое и практическое исследование данного феномена. В отечественной психологии данной проблемой интересовались Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Д. Смирнов и др. [1].

С одной стороны образ дает возможность рассмотреть специфику процесса отражения психической организации человека на различных уровнях. А с другой стороны, образ, заключенный в сознание – это совокупность взаимодействия человека с окружающим миром, которая раскрывает основные функции психики. [1].

В представлениях различных исследователей понятие образа отражалось по-разному. А.Н. Леонтьев выдвинул гипотезу об образе как многомерном психическом образовании. Формирование образа – сложный и длительный процесс, который постепенно приобретает способность адекватного отражения предмета. С.Л. Рубинштейн считал, что образом может быть лишь то явление, которое поддается познанию [2]. По мнению А.В. Петровского, образ – это целостная многоуровневая картина мира или его фрагментов [2]. В социальной психологии выделяют такое понятие как социальная перцепция, а также социальное познание. На базе социальных представлений строятся представления о целой картине мира, представления о различных объектах социальной действительности, об образе личности в частности, отражающие личностные особенности.

Восприятие образа зависит от многих характеристик. Например, Н.Т. Волкова относит к ним возраст, половую принадлежность, социальный интеллект, психические особенности, состояние здоровья, коммуникативный опыт, социальные установки, личностные и профессиональные особенности. Данные характеристики влияют на глубину и скорость познания другого человека. Образ также обладает динамичностью, т.к. может преобразовываться, видоизменяться и активностью, т.к. обладает способностью оказывать влияние на сознание, эмоции других людей [2].

Первые попытки изучения образов зародились в античные времена. Аристотель использовал образную мнемонику для улучшения свойств памяти. Ораторам Древней Греции рекомендовалось использовать определенные техники для запоминания текстов, связанные с образами. В Средние века в психологии европейских стран воображение играло большую роль для достижения духовного вдохновения. Общение с божественной силой происходило благодаря образности. В странах дальнего Востока большое значение придавалось внутренним образам [3].

Платон рассматривал образ как копию копии мира, выделяя его положительную и отрицательную роль. С одной стороны образы помогают сохранить накопленный опыт, а с другой способствуют иллюзорному восприятию копии мира вместо его реального восприятия. Аристотель считал, что главная функция об-

раза – это выступление в качестве связующего звена между материальным и идеальным миром, между чувствами и разумом. Таким образом, философы рассматривали образ как источник копирования, отражения реального мира, не наделяя его другими функциями.

В средневековье появляется новое видение на понимание образа. Дж.Бруно наделяет образ творческой силой, действующей во внутреннем мире человека [4].

Первые научные разработки в теме образа в зарубежной психологии возникли в XIX в. Они связаны с такими фамилиями как Я.Э. Пуркинье, Г.Т. Фехтнер, Ф. Гальтон, В. Вундт. С появлением в эмпирической психологии такого метода исследования как интроспекция возрос интерес к категории образа. Образы-представления являлись единственным способом исследования собственного внутреннего мира. Различные психоаналитические направления активно изучали категорию образа. В период расцвета бихевиоризма и учения об условных рефлексах интерес к категории образа несколько снизился. Но с 1960-х годов исследование образа приобретает новую популярность. В это же время проблема образа входит в психотерапевтическую практику.

С середины XX века начинается расширенное теоретическое и практическое исследование данного феномена. Категорию образа изучали отечественные ученые Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Н.А. Рубенштейн, С.Д. Смирнов и др. [1]. Отечественные авторы рассматривали категорию образа сквозь призму теории отражения.

С одной стороны образ дает возможность рассмотреть специфику процесса отражения психической организации человека на различных уровнях. А с другой стороны, образ, заключенный в сознание – это совокупность взаимодействия человека с окружающим миром, которая раскрывает основные функции психики.

В представлениях различных исследователей понятие образа отражалось по-разному. А.Н. Леонтьев выдвинул гипотезу об образе как многомерном психическом образовании. Формирование образа – сложный и длительный процесс, который постепенно приобретает способность адекватного отражения предмета. С.Л. Рубинштейн считал, что образом может быть лишь то явление, которое поддается познанию [2]. В социальной психологии выделяют такое понятие как социальная перцепция, а также социальное познание. На базе социальных представлений строятся представления о целой картине мира, представления о различных объектах социальной действительности, об образе личности в частности, отражающие личностные особенности.

Восприятие образа зависит от многих характеристик. Например, Н.Т. Волкова относит к ним возраст, половую принадлежность, социальный интеллект, психические особенности, состояние здоровья, коммуникативный опыт, социальные установки, личностные и профессиональные особенности. Данные характеристики влияют на глубину и скорость познания другого человека. Образ обладает такими характеристиками как динамичность, т.к. он может преобразовываться, видоизменяться и активность, т.к. обладает способностью оказывать влияние на сознание, эмоции других людей [2].

Социально-перцептивные образы одними из первых изучали Б.Ф. Ломов и Л.М. Веккер. Они связывали их возникновение с непосредственным воздействием предметов на органы чувств в реальном времени. В сознании формируется социально-перцептивный образ извне. Социально-перцептивные образы называют перцептами, а также чувственными образами, так как перцептивный образ возникает при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств.

Рассмотрев позиции отечественных и зарубежных исследователей проблемы образа можно выделить определенные различия в трактовке и смысловом содержании данного феномена. Зарубежные авторы выделяют ментальное пространство или мыслительные образы, которые отражаются в общественном сознании и включают совокупность значений, образов, символов, которые с определенной степенью глубины присваиваются конкретному человеку. В сознании данного индивида они преломляются через его жизненный опыт, мировоззрение, систему ценностей. От данного сформированного личностного смысла зависит восприятие объектом окружающего мира, а также формирует его отношение к окружающей действительности, выстраивает его поведение. Использование ментального пространства определяет значения для категоризации в будущем.

В отечественной науке сформировалась и являлась основополагающей теория отражения, согласно которой образ являлся отражением какого-либо объекта, предмета или события. Это положение являлось ключевым для понимания категории образа.

Совершенно иной взгляд на проблему репрезентации образа другого в межличностном взаимодействии представлен психосемантическим подходом. Возникла психосемантика в начале 1970 годов и является относительно новым направлением в психологии. У истоков психосемантики стоял Ч. Осгуд, который впервые применил метод семантического дифференциала и Дж. Келли, знаменитый созданием метода репертуарных решеток. Суть психосемантической парадигмы в исследовании многомерной статистики, с целью выявления категориальных структур сознания человека [5].

Теоретико-методологическую основу для развития психосемантического направления в психологии основали такие авторы, как А.И. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский. Смежные дисциплины также внесли свой вклад в развитие данного направления и связаны с именами В.С. Степина в философии, А.Я. Гуревича в культуре, И.А. Мельчука в лингвистике, С. Московичи в социологии, Д.А. Поспелова в информатике.

Применительно к исследованию личности в психологии психосемантическое направление раскрывает свой взгляд на такую проблему как понимание человека человеком, взгляд на мир другого через призму своего внутреннего мира. А в данном вопросе заложены все основные актуальные проблемы межличностного взаимодействия на любом уровне общения. Обратная сторона медали в том, что через понимание другого человека открывается уникальная возможность понять самого себя. Но это не единственное достоинство способности человека к адекватному отражению образа другого в своем сознании [5].

Адекватная репрезентация дает нам множество преимуществ:

- 1) Образы могут представляться в сознании человека даже в отсутствии стимула для восприятия и непосредственного взаимодействия человека с объектом;
- 2) Благодаря образам, мы имеем такую возможность, как представление мира других людей, что является необходимым условием познания собственного мира;
- 3) Образы помогают хранить и воспроизводить человеческий опыт, что необходимо для жизнедеятельности, самопознания и саморегуляции;
- 4) Роль образа важна в формировании социальных установок и представлений;
- 5) Осознанное понимание содержания образа помогает человеку заниматься творчеством и наукой (образная память, образное мышление, зрительное поле, художественный образ);
- 6) Образ помогает синтезировать информацию, строить предположения.

Все вышеперечисленные функции так важны для человека, который живет в социуме. Но здесь речь идет именно о вторичных образах. Первичные или перцепты, мы воспринимаем с помощью органов чувств, а вторичные, являются более сложными, связаны с когнитивными и семантическими функциями.

В сознании человека выстраивается семантическое субъективное пространство, основой которого является система значений. Понятие «значение» – основное в психологии. Любое научное исследование прибегает к понятиям и разъяснением их функций и особенностей. По мнению Л.С. Выготского, значение связывает общение и обобщение.

Автор занимался исследованием научных и обыденных понятий, анализировал их взаимосвязь с другими компонентами сознания. Вслед за Л.С. Выготским, значение исследовали П.Я. Гальперин, А.И. Леонтьев, А.Р. Лурия. Схожие идеи освещены в работе Д. Брунера и др. В.В. Давыдов ввел понятия эмпирического и теоретического мышления. Данные открытия оказали существенное влияние на развитие проблемы значения в психологии [5].

Разграничивая определения «значение» и «понятие», Л.С. Выготский определил, что значения это совокупность признаков, которые служат для классификации, а понятие – это форма значения, структура которой упорядочена. Принцип Хольта гласит о том, что богатство содержания значения зависит от большей разработанности, дифференцированности всех его компонентов, создающих его значение.

Если значение операциональное, то оно может выступать как итог, результат, продукт деятельности, венец свершившихся действий. В книге В.Ф. Петренко «Основы психосемантики» приведен пример понятий, которые часто используются в психологии, среди которых личностный профиль по Кеттеллу, уровень притязаний, коэффициент умственного развития, в психотерапии – медиация и контрперенос, погружение в бессознательное. Данные понятия раскрываются только через определенные действия, а также путем погружения в определенные состояния.

А.Н. Леонтьев определил значения как функциональные единицы. Они схожи с операциональными тем, что раскрываются через действие, только в данном случае оно имеет практическое значение. Например, все круглые предметы обладают свойством катиться.

Понимание значения через деятельностьную функцию широко используется в лингвистике. Ч. Филмор не определял отдельно взятое слово как объект семантического анализа. За основную единицу он брал текст либо высказывание.

Значения выступают средством описания действительности, хотя не осознаются как таковые субъектом. Для того чтобы осознать значения Л.С. Выготский выделил критерии осознанности.

Окружающий мир представлен человеку через перцептивные образы, а знаковые модели являются вторичными образами. Выделение средств познания важно как в научном, так и в житейском сознании. Ведь образ мира оказывает большое влияние на поведение человека в нем.

Для психологии особую актуальность приобретает проблема адекватного отражения окружающего мира. При расхождении реальности и ее образа в сознании человека, может возникнуть ряд проблем, связанных с непониманием, конфликтами, ссорами, трудностями в налаживании межличностных отношений.

Проблемой иллюзорного восприятия действительности занимались В.В. Величковский, Дж. Гибсон, Б.Г. Зинченко, В.А. Логвиненко, А.Р. Лурия, В.В. Столин. Авторы отмечают, что характер межличностного восприятия определяется противоречиями между реальностью и образом мира в сознании субъекта [5].

Исследователи подчеркивают, сложность в описании картины мира субъекта, который состоит из отдельных компонентов индивидуального сознания. Содержание внутреннего мира прослеживается в трудах Декарта, Лейбница, Локка. Носителями значений являются образы, они являются их невербальными значениями.

Ученые выявили влияние эмоций на семантическую дифференциацию значений. Психологический образ включает визуальные, тактильные, слуховые, вербальные, тактильные формы репрезентации. Эмоциональное состояние способно усиливать влияние тех или иных параметров, следовательно, изменять значения, трансформируя психический образ.

Значения имеют двойственную природу. С одной стороны оно является образующей общественного сознания, а с другой стороны – составляющей индивидуального сознания. В индивидуальном и общественном сознании образуются стереотипы, представления, предрассудки, которые передают из поколения в поколение общественный опыт.

В состав человеческого сознания входит личностный смысл, так как отношение к миру, выраженное в значениях связано с мотивацией личности, ее направленностью. Личностный смысл может проявляться в виде эмоционально окрашенного объекта. Личностный смысл называется осознанным, когда он представлен субъекту лингвистически – в языке.

Говорить об адекватном восприятии окружающего мира мы можем только тогда, когда наши образы, представления, впечатления выступают связующим звеном субъекта с внешним миром. Для системного исследования человеческого сознания играет роль исследование взаимодействий и взаимопереходов, образующихся в сознании. В исследовании В.В.Столина большое значение придается построению осмысленного образа.

В работах А.Д. Логвиненко идет речь о «чувственной ткани сознания». Схема построения сознательного образа связана с перцепцией, восприятием чувственной ткани образа, следующий этап – формирование значения, а затем формируется предметный образ. Носителями значений могут быть ритуалы, языки, танцы, выразительные действия, жесты и др. [5].

Заключение. Таким образом, мы рассмотрели проблему репрезентации в субъект-объектном взаимодействии, что являлось целью нашего исследования. Из всех существующих подходов к исследованию категории образа оптимальным, на наш взгляд, является психосемантический подход. Категории, как общие формы значений, выступают родовыми терминами, составляют язык понятий, являются метаязыком по отношению к более мелким частным значениям. Данные категории вступают во взаимосвязь с другими категориями такого же масштаба, создавая тем самым целостную структуру.

Список использованной литературы:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Высшая школа, 2003. – 450 с.
3. Гостев, А.А. Психология вторичного образа / А.А. Гостев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 512 с.
4. Кюглер, П. Психические образы как мост между субъектом и объектом / П. Кюглер // Кембриджское руководство по аналитической психологии. – М., 2000. – 470 с.
5. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики. – 2 изд., доп. / В.Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

Кияшко Д.Ю.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель, кандидат психологических наук
Кравцова Е.Н.
ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант
lena2306k@mail.ru

УДК 159.943:364-43

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В статье рассматриваются теоретические основы исследования процесса принятия решений. Приводятся результаты эмпирического исследования стиля принятия решений и его взаимосвязи с уровнем развития эмоционального интеллекта у специалистов по социальной работе.

Ключевые слова: принятие решений, стиль принятия решений, эмоциональный интеллект.

CORRELATION OF DECISION-MAKING STYLE WITH EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SOCIAL WORK SPECIALISTS

The article discusses the theoretical foundations of the study of decision-making. The results of an empirical study of the style of decision-making and its relationship with the level of development of emotional intelligence in social work.

Key words: decision – making, decision-making style, emotional intelligence.

Введение. Исследование различных аспектов процесса принятия решений сегодня носит междисциплинарный характер. Актуальность и фундаментальная направленность данных исследований во многом обусловлены ролью, которую принятие решений играет в целенаправленной человеческой деятельности. Процессы принятия решений изучаются представителями таких наук как психология, математика, экономика, управление, социология. В последние десятилетия особенно возросло внимание психологов к исследованиям в данном направлении. Интенсивно разрабатываться и выделяться в отдельное направление теория принятия решений стала сравнительно недавно – в середине XX века, тогда же и появился сам термин «принятие решений». Однако, изучение особенностей и закономерностей, того как человек принимает решение, осуществляет выбор было начато еще задолго до того как психология сформировалась как отдельная наука – в рамках философской мысли, еще во времена Аристотеля.

К настоящему времени нет единого определения понятия «принятие решений». Согласно современным трактовкам принятие решений можно рассматривать как ключевую составляющую любого психического процесса, так и деятельности и поведения в целом, т.к. субъект всегда находится перед задачей выбора из некоторого числа альтернатив. В наиболее общем смысле принятие решений представляет собой выбор, совершаемый человеком или группой лиц в условиях неопределенности между альтернативами, идеями или действиями.

На ряду с понятием «принятие решений» часто употребляется понятие «выбор», часто они употребляются как синонимы. Но, существуют разные точки зрения. В теориях принятия решений (Н.Н. Воробьев, К. Дункер, Ю. Козелецкий и др.) выбор рассматривается как действие по оценке заданных альтернатив через сопоставление их с обозначенным критерием. В процессе принятия решений выделяют такие этапы как поиск вариантов решения, изобретение новых альтернатив, выбор наилучшей альтернативы. Таким образом, с позиции теории принятия решений, выбор представляет собой заключительный, наиболее важный и ответст-

венный этап принятия решения, который заключается в отборе одного решения из нескольких возможных вариантов [3]. По мнению некоторых исследователей данный подход к описанию понятия выбор является несколько зауженным и не предоставляет возможности изучения психологических механизмов выбора, рассматривается как что-то эфемерное, позволяющее судить о результате, но не о механизмах и основаниях выбора. Согласно другой точке зрения выбор рассматривается в контексте деятельности. Данная трактовка выбора характерна для отечественных психологов, таких как Д.А. Леонтьев, Н.В. Пилипко, Р.А. Зигангиров, Ю.И. Матвеев и др. Д.А. Леонтьев и Н.В. Пилипко определяют выбор как внутреннюю деятельность по конструированию оснований и смысловых критериев для сопоставления имеющихся альтернатив и осуществлению этого сопоставления во внутреннем плане. Согласно определению Ю.И. Матвеева процесс выбора представляет собой нахождение субъектом такого объекта, который в данной социальной ситуации имеет для него оптимальное значение. Выбрать – значит найти наиболее значимый для себя объект и обозначить необходимость и целесообразность его использования в качестве средства, позволяющего удовлетворить свои потребности. С точки зрения деятельностного подхода выбор является целостной деятельностью со сложной структурой и включает в себя анализ проблемы выработку критериев оценки, оценку альтернатив и т.п. Таким образом прослеживается некая синонимичность понятия «принятие решений» и «выбор». Однако, в то же время нельзя считать данные понятия в полной мере идентичными. В теориях принятия решений выбор выступает как этап принятия решений, согласно деятельностному подходу выбор – это вид деятельности.

Исследование процесса принятия решений, в контексте психологической науки, происходит с учетом личностных характеристик и особенностей лица принимающего решение. Ю. Козелецкий определяет, личность с позиции теории принятия решений, как систему регуляции, которая складывается из множества индивидуальных свойств психики, а так же из множества отношений между этими свойствами. Успешность принимаемых решений во многом обусловлена способностью управлять эмоциональной сферой. Согласно позиции Д. Гоулмана, автора одной из концепций эмоционального интеллекта (эмоциональный интеллект (EQ) – способность, либо совокупность способностей человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей), успешность в той или иной деятельности может наблюдаться лишь при единстве интеллектуальной и эмоциональной сферы, так, как в некоторых случаях, особенно в тех ситуациях, когда требуется быстрое принятие решения, эмоции способны подчинять себе интеллектуальную сферу.

На успешность осуществления профессиональной деятельности непосредственное влияние оказывает используемый чаще всего стиль принятия решений. Специалист по социальной работе относится к типу профессий «человек – человек». В большинстве случаев данная профессия предполагает непосредственное взаимодействие с людьми, большинство из которых находятся в трудной жизненной ситуации. Зачастую для принятия профессионального решения специалисту необходима способность управлять своими эмоциями, умение распознавать и контролировать эмоции других людей.

Теоретической основой исследования являются идеи Ю. Козелецкого, А.В. Карпова, А.А. Карпова, Т.В. Карниловой.

Цель исследования – определить преобладающий стиль принятия решений у специалистов по социальной работе и выявить его взаимосвязь с уровнем развития эмоционального интеллекта.

Материал и методы. Работа проводилась на базе учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Ленинского района г. Бобруйска». В исследовании приняли участие 25 специалистов по социальной работе, возраст которых составил от 26 до 47 лет. Опрос проводился с соблюдением условия конфиденциальности.

Нами были использованы: Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР), русскоязычная адаптация Т.В. Карниловой. Данный опросник позволяет выявить следующие стили поведения используемые при принятии решений: бдительность, которая заключается в уточнении целей и задач решения, поиске информации и ее анализе, рассмотрении и оценке перед выбором всех возможных альтернатив; прокрастинацию – откладывание решения; избегание – избегание самостоятельного принятия решения, перекладывание ответственности и рационализация сомнительных альтернатив; сверхбдительность – импульсивное принятие решения, отсутствие интеллектуальной составляющей при выборе альтернатив, в экстремальных формах – «паника» при выборе между альтернативами. Единственным стилем принятия решений, который позволяет принимать рациональные решения является бдительность [2].

Методика оценки эмоционального интеллекта (опросник EQ) Н. Холла. Служит для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Методика содержит пять шкал: эмоциональная осведомленность; управление своими эмоциями; самомотивация; эмпатия; распознавание эмоций других людей. При помощи данной методики так же можно выявить интегративный уровень развития эмоционального интеллекта [1, с. 633 – 634].

Для обработки данных использовался корреляционный анализ Спирмена.

Результаты и их обсуждение. В начале приведем результаты, касающиеся преобладающего стиля принятия решений у специалистов по социальной работе. Нами было выявлено, что 96% опрошенных чаще используют такой стиль принятия решений как бдительность и 4% – избегание. Большинство специалистов прибегают к рациональному варианту поведения при принятии решений.

Далее рассмотрим данные, полученные при анализе ответов на опросник EQ Н. Холла (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты опроса специалистов по социальной работе с целью выявления особенностей развития эмоционального интеллекта

Название шкал Уровень развития	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	Интегративный уровень EQ
Высокий	28%	8%	12%	28%	20%	8%
Средний	48%	24%	60%	48%	36%	48%
Низкий	24%	68%	28%	24%	44%	44%

В таблице приведены процентные соотношения полученных данных отдельно по каждой шкале, а так же общий уровень развития эмоционального интеллекта. Почти половина опрошенных – 48% имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта, 44% – низкий, и только 8% – высокий.

При помощи корреляционного анализа Спирмена [4] выявлены взаимосвязи между шкалами используемых нами методик.

Была выявлена значимая отрицательная взаимосвязь ($r_s = -0,407$ $p < 0.05$) между *стилем принятия решений «избегание»* и таким компонентом эмоционального интеллекта как *«эмоциональная осведомленность»*. Следовательно, невозможность в полной мере воспринимать, осознавать, правильно понимать и истолковывать свои эмоции, а так же эмоции других людей, иначе говоря – низкая эмоциональная осведомленность, связана с избеганием самостоятельного принятия решений. Это может сказываться как на осуществлении успешной профессиональной деятельности, так и на эффективности в других сферах жизни. Также нами была выявлена значимая положительная взаимосвязь ($r_s = 0,423$ $p < 0.05$) между *стилем принятия решений «бдительность»* с *«интегративным уровнем эмоционального интеллекта»*. Что позволяет утверждать, что способность к распознаванию, пониманию, возможностью управлять своими эмоциями и эмоциями других людей связано со способностью к принятию правильных, взвешенных, рациональных решений.

В результате корреляционного анализа другие взаимосвязи выявлены не были, что может быть связано с небольшим числом респондентов, либо с некоторыми другими факторами, которые не были учтены нами в ходе исследования. В дальнейшем планируется продолжение исследовательской работы в рамках заявленной темы с целью уточнения полученных данных и проведения исследования с участием большего количества респондентов.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что имеется целесообразность проведения со специалистами по социальной работе мероприятий, направленных на повышение эмоциональной осведомленности, навыков распознавания эмоций, умения управлять эмоциями, что будет способствовать повышению уровня развития эмоционального интеллекта и тем самым позволит повысить вероятность принятия правильных рациональных решений.

Заключение. Таким образом, нами выявлено, что чаще всего специалисты по социальной работе при принятии решений используют такой стиль как бдительность, что может свидетельствовать о высоком уровне подготовки и профессиональной компетентности специалистов по социальной работе. Однако, вместе с тем, нами определено, что некоторые из специалистов в принятии решений чаще прибегают к избеганию. На наш взгляд, это очень важно в связи со спецификой рассматриваемой профессиональной деятельности, а именно непосредственным постоянным взаимодействием с лицами оказавшимися в трудной жизненной ситуации, высокой эмоциональной напряженностью и необходимостью контроля над эмоциями для осуществления эффективной профессиональной деятельности. Так же можно предположить, что в привычных, знакомых ситуациях у респондентов при принятии решений будет преобладать такой вариант поведения как бдительность, а в случаях когда принятие решения происходит в каких-либо нестандартных условиях или предусматривает высокую степень ответственности может возникнуть избегание самостоятельного его принятия.

Выявленные нами статистически значимые взаимосвязи свидетельствуют о том, что такой стиль принятия решений как бдительность, когда происходит оценка и сопоставление всех альтернатив при принятии решения, связан с уровнем развития эмоционального интеллекта. Учитывая теоретические представления о связи эмоционального интеллекта с принятием решений, обнаруженные связи могут подтверждать то, что умения и навыки воспринимать, осознавать, распознавать, управлять эмоциями оказывают благоприятное влияние на процесс принятия решений.

В дальнейшем нами планируется более детальное эмпирическое исследование в рамках заявленной темы с целью разработки рекомендаций для психологов территориальных центров социального обслуживания населения, деятельность которых, помимо прочего, включает информационно-просветительскую работу с сотрудниками данных учреждений – специалистами по социальной работе. На наш взгляд целесообразно включить в план работы психолога территориального центра комплекс практических занятий, направленных на изучение и развитие эмоциональной сферы, что будет способствовать личностному и профессиональному росту специалистов по социальной работе, а также улучшению психологического микроклимата в коллективе и позволит повысить эффективность межличностного общения в профессиональной сфере. Мероприятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта и формирование обдуманного, рационального подхода при принятии решений как профессиональных, так и личностных, целесообразно проводить со студентами – будущими специалистами по социальной работе. При этом делая акцент на развитие умений контролировать и управлять своими эмоциями, что особенно необходимо осуществляя профессиональную деятельность в рамках профессии «человек – человек», где при принятии решений, особенно важно уметь справляться с собственными эмоциями.

Список использованной литературы:

1. Ильин, Е.И. Эмоции и чувства / Е.И. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
2. Корнилова, Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация / Т.В. Корнилова // Психологические исследования. – 2013. – Т.6. – №31. – С.4. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 09.01.2019.
3. Рогачева, В.И. Выбор в принятии решений личностью / В.И. Рогачева // Инновационные науки. – Уфа: АЭТЕРНА. – 2016. – № 4-5. – С. 123–124.
4. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.

Колмычевская Е.Н.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

ms.kolmychevskaya@mail.ru

Стреленко А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Доцент, кандидат психологических наук

strelenko@list.ru

УДК 159.923.2-055.26:618.2

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН К БУДУЩЕМУ РЕБЕНКУ

Статья посвящена изучению формирования отношения беременных женщин к будущему ребенку. Благодаря проведенному исследованию в данном направлении появляется уникальная возможность разработки и проведения психопрофилактической программы для работы с беременными женщинами, позволяющая предупредить возможные проблемы, возникающие в процессе взаимодействия матери и ребенка; эмоциональные и поведенческие нарушения в процессе развития личности малыша. Цель: изучение формирования отношения к будущему ребенку первобеременных и повторнобеременных женщин.

Ключевые слова: отношение к ребенку, формирование отношения, взаимоотношения матери с ребенком.

FORMATION OF THE ATTITUDE OF PREGNANT WOMEN TO THE UNBORN CHILD

The article is devoted to the study of the formation of the attitude of pregnant women to the future child. Thanks to the conducted research in this direction there is a unique opportunity to develop and conduct a psychoprophylactic program for working with pregnant women, which allows to prevent possible problems arising in the process of interaction between mother and child; emotional and behavioral disorders in the process of development of the baby's personality. Objective: to study the formation of attitudes to the unborn child of pre-and re-pregnant women.

Key words: the attitude of the child, the formation of the relationship, the relationship of the mother with the baby-com.

Введение. Материнско-детские отношения представляют собой исторически изменчивое явление, претерпевающее свое развитие под влиянием общественных норм и ценностей. Формирующееся отношение беременной женщины к ее внутриутробному ребенку являются своеобразным фундаментом для других социальных связей, которые ребенок будет создавать на протяжении своего жизненного пути. Эти отношения являются чрезвычайно важными для развития самосознания ребенка. Благодаря им он приобретает свой первый жизненный опыт отношений не только с окружающими его людьми, но и отношения к самому себе. Именно «социальная ситуация развития» является одной из важнейших характеристик в развитии ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) [2].

На формирование отношения матери к ее будущему ребенку существенное влияние оказывают перцептивные процессы, происходящие в сознании беременной женщины, связанные с формированием в ее сознании образа будущего малыша. В связи с этим беременность является чрезвычайно важным периодом в жизни женщины и содержание его во многом определяет дальнейшие взаимоотношения матери с ее младенцем. Представление родителей о детях, и, в частности, матерей определяется культурно-исторической природой образа, а также особенностями когнитивного образа ребенка, согласно той позиции, которую мать занимает в отношении к нему. Степень же соответствия образа будущего ребенка образу реального ребенка значительно варьируется. Чем больше образ соответствует оригиналу, тем лучше. Согласно мнению Л.С. Выготского, оптимальный вариант когнитивного видения ребенка – образ, создающий зону ближайшего развития личности ребенка. И построение взаимоотношений и сотрудничества с ребенком желательно создавать с ориентацией на «зону ближайшего развития» [2].

Взаимоотношения в родительской семье, отношение родителей к ребенку, в частности матери, могут сформировать эффективную потребностно-мотивационную систему маленького человека с позитивным Я-образом, в свою очередь, те же самые факторы, но с иным психологическим содержанием, могут привести к нездоровому развитию потребностей и мотивов, заниженной самооценке и неадекватному Я-образу ребенка [5].

Учитывая вышеизложенные факторы, нам представляется актуальным проведение исследований в русле формирования отношения к будущему ребенку у беременной женщины уже в процессе его внутриутробного развития. Благодаря проведенной работе в данном направлении появляется уникальная возможность разработки и проведения психопрофилактической программы для работы с беременными женщинами, позволяющая предупредить возможные проблемы, связанные с формированием образа ребенка в сознании беременной женщины; проблемы, возникающие в процессе взаимодействия матери и плода; эмоциональные и поведенческие нарушения в процессе развития личности малыша.

Теоретической и методологической основой в нашем исследовании явились идеи отечественных и зарубежных авторов: Дж. Боулби [1], Л.С. Выготского [2], Д.Б. Эльконина [2], Э.Г. Эйдемиллера [5], В. Юстицкиса [5].

Цель исследования: изучение формирования отношения первобеременных и повторнобеременных женщин к будущему ребенку.

Материал и методы. Данная работа проведена на базе акушерско-гинекологического отделения учреждения здравоохранения «Верхнедвинская центральная районная больница» Витебской области Республики Беларусь. Материалом для исследования послужили беременные женщины в количестве 100 человек (первобеременные $n_1=42$ и повторнобеременные $n_2=58$). Срок гестации обследованных женщин составил 22 – 40 недель беременности. Основным критерий выбора респондентов – порядковый номер беременности. Брачный и социальный статусы матерей не учитывались.

В нашей работе использованы теоретические и эмпирические методы. Для обработки материалов исследования применили описательную статистику, метод ранжирования и непараметрический критерий Манна-Уитни (U-критерий).

С целью выявления материнских установок на будущего ребенка нами была использована методика PARI (parental attitude research instrument), предназначенная для изучения отношения родителей (прежде всего, матерей) к различным сторонам семейной жизни (семейной роли). Авторы методики – американские психологи Е.С. Шеффер и Р.К. Белл. Данная методика широко использовалась в Польше (Рембовски) и Чехословакии (Котаскова). В России адаптирована кандидатом психологических наук Т.В. Нещерет. В методике выделены 23 аспекта-признака, касающиеся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают отношение к семейной роли и 15 касаются родительно-детских отношений. Эти 15 признаков делятся на следующие 3 группы: 1 – оптимальный эмоциональный контакт, 2 – излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 – излишняя концентрация на ребенке. В нашем анализе были использованы только признаки родительно-детских отношений и отношение к семейной роли. Получив суммы по показателям: 1 – оптимальный эмоциональный контакт, 2 – излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, 3 – излишняя концентрация на ребенке [4], мы подвергли их ранжированию.

Результаты и их обсуждение. По результатам проведенного эмпирического исследования с целью изучения формирования отношения первобеременных и повторнобеременных женщин к будущему ребенку с применением методики PARI Е.С. Шеффера и Р.К. Белла (адаптация Т.В. Нещерет) «Семейная жизнь глазами матери» проведен анализ результатов. В своей работе мы использовали суммы признаков по шкале «признаки отношения матерей к ребенку» (табл. 1).

Так, на основании анализа сумм признаков отношения будущих матерей, первобеременных и повторнобеременных, к ребенку нами было выявлено, что первые ранговые места занимает группа признаков «излишняя концентрация на ребенке», причем у обеих групп обследованных женщин. Что касемо сумм группы признака «излишняя концентрация на ребенке», то можно заметить некоторое расхождение в показателях. В группе первобеременных женщин сумма оказалась несколько ниже. Можно предположить, что это связано с тем, что повторнобеременные женщины к беременности подошли с уже сложившимся опытом отношений с детьми. У первобеременных женщин подобного опыта не было и, соответственно, они находятся в стадии формирования отношения к их будущему ребенку.

Таблица 1 – Отношение первобеременных и повторнобеременных женщин к ребенку (n=100)

Первобеременные женщины (n1=42)				Повторнобеременные женщины (n2=58)			
Признаки отношения матерей к ребенку	Суммы признаков	Ранг	%	Признаки отношения матерей к ребенку	Суммы признаков	Ранг	%
Излишняя концентрация на ребенке	904	1	100,00	Излишняя концентрация на ребенке	1280	1	100,00
Оптимальный эмоциональный контакт	499	2	50,00	Оптимальный эмоциональный контакт	630	2	50,00
Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	308	3	0,00	Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	407	3	0,00

Что касается группы признаков «оптимальный эмоциональный контакт», по суммам признаков также выявлены расхождения в сторону увеличения данного показателя у повторнобеременных женщин. Это может явиться свидетельством того, что у первобеременных женщин оптимальный, желательный, эмоциональный контакт с будущим ребенком пока не сформирован, в отличие от повторнобеременных, имеющих опыт удовлетворения потребности в общении их детей.

Качество привязанности к матери является для ребенка одним из определяющих в развитии у него чувства безопасности, доверия, способности к сепарации, которые поддерживают все дальнейшие процессы психического развития, адаптации и определяют успешность этапов социализации подрастающего человека [1].

Вместе с тем важно отметить, что по суммам признака «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» также выявлены отличия. У женщин, пока не имеющих детей, этот показатель оказался ниже тех, у кого уже есть дети. Вероятно, признак «излишней эмоциональной дистанции с ребенком» свидетельствует о некоторой неизвестности, неопределенности связи с будущим ребенком для первобеременных женщин.

Во многих литературных источниках отмечается, что «эмоциональное отвержение» родителя, его раздражительность, вспыльчивость, суровость и чрезмерная строгость, уклонение от контактов с ребенком, вместе с тем как и гиперопека и чрезмерная забота о ребенке способствуют эмоциональному неблагополучию ребенка и поведенческим нарушениям. Современные исследователи рассматривают психологическое взаимодействие матери и ребенка не как односторонний процесс влияния матери на развитие ребенка, а как двусторонний процесс, где мать и ребенок являются активными участниками двустороннего процесса взаимодействия [3].

Излишняя концентрация на ребенке (гиперопека) имеет когнитивную составляющую (ребенок рассматривается как очень дорогое, но слабое и беспомощное существо, нуждающееся в постоянной защите и помощи); эмоциональную (взаимоотношения между родителями и ребенком в семье очень теплые, доверительные, близкие); поведенческую (чрезмерно активное вмешательство в жизнь ребенка).

Помимо теплоты и постоянства материнской заботы и любви, дети, воспитываемые такими матерями, получают чрезмерную опеку и контроль, что способствует формированию у них аномальных типов личности, ориентированной на внешнюю помощь и желание соответствия своего поведения требованиям окружающих.

В дальнейшем полученные результаты были подвергнуты статистической обработке. Применяв U-критерий Манна-Уитни, мы предположили, что респонденты обеих групп испытуемых в отношении к своему будущему ребенку могут показать существенные различия. По показателям шкалы «отношение родителей к ребенку», включающей в себя группы «оптимальный эмоциональный контакт», «излишняя эмоциональная дистанция с ребенком», «излишняя концентрация на ребенке», значимых статистических различий в изучаемых группах беременных женщин нами выявлено не было.

В свою очередь, были определены различия по показателям шкалы «отношение к семейной роли» ($U = 948$, при $p \leq 0,05$), которая включает в себя такие признаки, как: «ограниченность интересов женщины рамками семьи, заботами исключительно о семье», «ощущение самопожертвования в роли матери», «семейные конфликты», «сверхавторитет родителей», «“безучастность” мужа, невключенность в дела семьи», «доминирование матери», «зависимость и несамостоятельность матери». Достоверные различия по шкале «отношение к семейной роли» определяются тем, что повторнобеременные женщины в отличие от первобеременных женщин уже имеют опыт материнства и представляют себя в роли матери.

Заключение. Так, проведенное нами исследование показало, что беременные женщины, в особенности повторнобеременные, оказались склонны к установлению оптимального эмоционального контакта со своими детьми, пытаются строить при этом партнерские отношения и способствуя развитию активности своего малыша.

Но, вместе с тем, многие беременные в отношении к своему будущему ребенку оказались склонны проявлять чрезмерную заботу, устанавливая при этом отношения зависимости со своим ребенком, в некоторой степени подавляя его волю и оказывая чрезмерное вмешательство в мир своих детей.

Проведенное нами исследование помогло в разработке психопрофилактической программы «Школа позитивного материнства», направленной на формирование позитивного отношения беременной женщины к будущему ребенку. Актуальность программы состоит в том, что на основании результатов проведенного диагностического обследования она способна помочь формированию адекватного образа будущего ребенка у беременных женщин, а также дает возможность избежать некоторых проблем матерей и их детей в будущем, связанных с сохраняющейся излишней концентрацией на ребенке и гиперопеке. Программа профилактики включает в себя три блока: информационный; блок формирования позитивного отношения к будущему ребенку и профилактики излишней эмоциональной концентрации на ребенке (гиперопеки); релаксационный блок. Все блоки включают в себя: игровые технологии, здоровьесберегающие технологии, музыкотерапию, элементы психогимнастики, технологии психологического информирования. Благодаря данной программе оказалось возможным обучение беременных женщин принципам здорового образа жизни; создание комфортных условий протекания беременности на эмоциональном, психофизическом, а также на психофизиологическом уровнях. Программа разработана как элемент первичной профилактики для первобеременных женщин, но не исключает возможности участия в ней женщин, уже имеющих детей. Программа внедрена в производственный процесс организации здравоохранения УЗ «Верхнедвинская ЦРБ» Витебской области Республики Беларусь.

Список использованной литературы:

1. Боулби, Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2004. – 232 с.

2. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 87 с.
3. Мухамедрахимов, Р.Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р.Ж. Мухамедрахимов. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 2001. – 288 с.
4. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», 2001. – 672 с.
5. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи: 2-е изд. / Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб. – 1999. – 656 с.

Колошкина В.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Старший преподаватель

koloshkinava@mail.ru

Дударева И.М.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Старший преподаватель

УДК 796.035:612-057.87(476.5)

МЕТОДЫ УЛУЧШЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОРГАНИЗМА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается один из популярных методов формирования здорового образа жизни – система физических упражнений, разработанная Йозефом Пилатесом. Показана эффективность применения системы пилатес при проведении физической культуры со студентами 1-4 курсов филологического факультета ВГУ имени П.М. Машерова, прошедших медицинский осмотр и отнесенных по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Для оценки сердечно-сосудистой системы была использована проба Генчи.

Ключевые слова: пилатес, упражнения, сердечно-сосудистая система, пульс, физическая активность, студенты.

METHODS FOR IMPROVING THE FUNCTIONAL CONDITION OF THE ORGANISM OF STUDENT YOUTH

The article discusses one of the most popular methods of shaping a healthy lifestyle – the exercise system created by Joseph Pilates. The effectiveness of the Pilates system was proved during physical training with students of 1-4 courses of the Faculty of Philology of the Vitebsk State University named after P. M. Masharov, those students were examined by the doctor and related to the optimal health group. A Genchi test was used to estimate the cardiovascular system.

Keywords: pilates, exercises, the cardiovascular system, pulse, physical activity, students.

Введение. Направления и методики фитнеса находятся в постоянном развитии, каждый год появляется что-то новое [1]. Среди всего многообразия особое место занимает пилатес – система физических упражнений, которая была разработана немецко-американским спортивным специалистом Йозефом Пилатесом в начале XX в. Пилатес (Pilates) – это наиболее простая и безопасная система упражнений, которая не предполагает ударной нагрузки. Пилатес способствует растяжке и укреплению основных групп мышц, в том числе более слабых и мелких. Идея формирования здорового образа жизни в последние десятилетия приобрела особую актуальность по всему миру. Объясняется это тем, что качество здоровья людей имеет постоянную тенденцию к ухудшению. Благодаря социальной пропаганде здорового образа жизни (ЗОЖ) по всему миру интерес к данному вопросу постоянно повышается. Статистика говорит о том, что 15– 20 лет назад только каждый восьмой человек придерживался здорового образа жизни (правильное питание, регулярные физические нагрузки, отказ от вредных привычек и т. д.),

а сейчас уже каждый четвёртый опрошенный заявляет о поддержании ЗОЖ [2]. Современное общество диктует свои тенденции, и в моде сейчас здоровый образ жизни и красивое, подтянутое, спортивное тело. В связи с этим всё большее внимание уделяется фитнесу – совокупности мероприятий, способствующих разностороннему физическому развитию человека, улучшению и формированию его здоровья [3]. Также фитнесом называют оздоровительную методику, которая помогает изменить формы тела в лучшую сторону и надолго закрепить достигнутый результат. Занятия пилатесом помогают развить гибкость суставов, эластичность связок, межмышечную и внутримышечную координацию, силовую выносливость. Благодаря пилатесу происходит значительное укрепление мышечного корсета, улучшается баланс и координация тела, снижается уровень стресса. Главная цель комплекса, разработанного Йозефом Пилатесом, – формирование здорового, активного, спортивного тела. Одной из важных особенностей комплекса пилатеса является то, что им можно заниматься как в фитнес-клубе с инструктором, так и самостоятельно дома. Этой методикой фитнеса могут заниматься люди всех возрастов и с любым уровнем физической подготовки. Именно этими факторами и объясняется такая популярность пилатеса в наши дни [4]. Современный ритм жизни приводит к нервным расстройствам, плохой осанке, дисбалансу тела, неправильному дыханию. Как итог – постоянная усталость, болезни, нервозность. Обращение к себе – необходимое условие для здорового образа жизни. Система пилатес даёт возможность остановиться, сосредоточиться на себе и посвятить время своему телу и разуму. Идеология и методология системы пилатес направлена не только на физическое совершенствование, но и на улучшение психоэмоционального состояния человека.

Актуальность и новизна проблемы состоит в недостаточном исследовании возможностей оздоровительной системы «пилатес» для исследования физического и психологического состояния здоровья студентов, а также отсутствием знаний студентов о степени своего соответствия определённому уровню физического и психологического здоровья для подбора наиболее совершенной системы упражнений по укреплению здоровья.

С помощью правильного дыхания можно увеличить жизненную емкость легких, сократить частоту сердечных сокращений в покое и уменьшить время восстановления ЧСС после нагрузки [2].

Цель исследования – определить влияние упражнений системы Пилатес на функциональное и психологическое состояние организма девушек-студенток.

Материал и методы. Для оценки сердечно-сосудистой системы были использованы следующие методы: ЧСС в покое и проба Генчи. В исследовании принимали участие девушки (n=60) 1-4 курсов филологического факультета ВГУ имени П.М. Машерова, прошедшие медицинский осмотр и отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Занятия проводились с использованием упражнений системы Пилатес, два раза в неделю по 80 мин, в течении 4 месяцев (сентябрь-декабрь). На этих занятиях применялись упражнения, направленные на развитие крупных и мелких групп мышц, использовались небольшие отягощения весом 1 кг, все упражнения выполнялись под музыкальное сопровождение.

Перед началом исследования (в сентябре 2018 года) у испытуемых были определены следующие показатели функционального состояния организма: частота сердечных сокращений в покое (ЧСС), проба Генчи (после 2-3 глубоких вдохов-выдохов глубоко выдохнуть и задержать дыхание на максимально возможное время). Время отмечалось с момента задержки дыхания до начала вдоха. Результат оценивался как «отличный», при задержке дыхания на выдохе больше 40 с,

«хороший» – от 30–40 с, «средний» – 25–30 с, «плохой» – меньше 25 с. Для определения психо-эмоционального состояния было проведено анкетирование на первом занятии и на последнем.

Результаты и их обсуждение. В начале исследования (сентябрь) у 7% студентов наблюдалась ЧСС в покое 90 уд/м и выше, у 53% – 80-90 уд/мин, у 23% – 70-80 уд/мин, и только у 17% – 60-70 уд/мин. К концу исследования произошли статистически достоверные ($p < 0,05$) изменения исследуемых показателей: пульс 90 уд/мин и выше снизился с 7% до 1% студентов, пульс 80–90 уд/м снизился с 53% до 30% студентов, 70–80 уд/мин увеличился до 40% студентов и 60–70 уд/мин увеличился до 28% студентов; за исключением показателя 90 уд/м и выше – снизился с 7% до 2% студентов ($p > 0,05$).

Показатели Пробы Генчи указывают на значительное улучшение функционального состояния организма студентов. Если в сентябре задержать дыхание на выдохе больше 40 с смог только 1 человек из 60, то к декабрю этот показатель увеличился до 8 человек. Задержать дыхание на 30-40с в сентябре смогли 5 человек, а к декабрю этот показатель увеличился до 27 человек. К концу исследования произошли статистически достоверные ($p < 0,05$) изменения исследуемых показателей. Это свидетельствует об улучшении работы дыхательной и сердечно-сосудистой системы.

Таблица 1 – Показатели исследуемых характеристик

№ пп	Тесты	Показатели	Сентябрь 2018		Декабрь 2018		p
			n	%	n	%	
1	ЧСС в покое	60-70 уд/м	10	17	17	28	<0,05
		70-80 уд/м	14	23	24	40	< 0,05
		80-90 уд/м	32	53	18	30	< 0,05
		90 и выше уд/м	4	7	1	2	> 0,05
2	Задержка дыхания	Больше 40 с	1	2	8	13	<0,05
		30с-40с	5	8	27	45	< 0,05
		25с-30с	31	52	20	34	< 0,05
		Меньше 25с	23	38	5	8	< 0,05

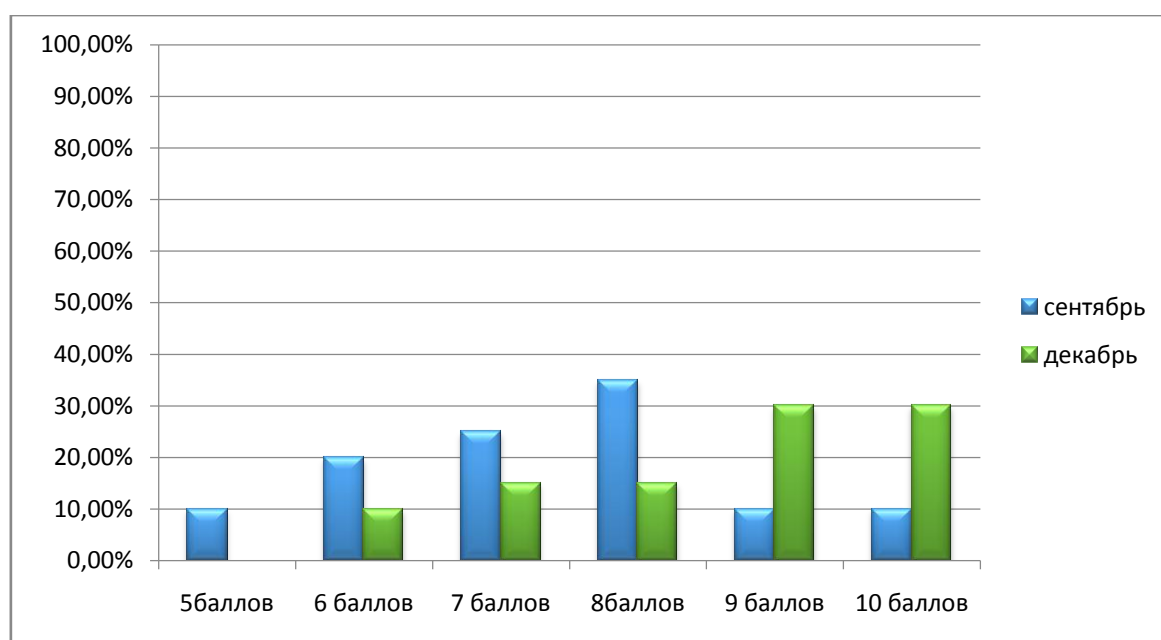


Рисунок 1 – Результаты диагностических срезов

В результате анкетирования выяснилось, что более 50% ничего не знают о системе Пилатес. Если в начале исследования (сентябрь) о настроении после занятия по десятибалльной шкале 10% поставили – 5 баллов, 20 % – 6 баллов, 25 % – 7 баллов, 35 % – 8 баллов, 10 % – 9 баллов. На последнем занятии ответы значительно отличались: 10 баллов – 30 %, 9баллов – 30% и 8,7 баллов по 15 %, 6 баллов – 10 %.

Заключение. Следовательно можно сделать вывод, что используемые упражнения системы Пилатес благоприятно влияют на мотивационную, эмоциональную сферу студентов, укрепляют здоровье, улучшают гибкость позвоночника, повышают эластичность и упругость всех мышечных групп. Учитывая полученные результаты исследования можно рекомендовать применение упражнений системы Пилатес в разделе учебной программы «Гимнастика», для студентов основной медицинской группы УВО.

Список использованной литературы:

1. Алперс, Э. Пилатес: совершенное руководство для сильного, стройного и здорового тела / Э. Алперс. – М. : АСТ, 2016. – 272 с.
2. Шарипова, Г.Я. Функциональные пробы для оценки дыхательной системы / Г.Я. Шарипова, Ж.А. Культелева // Молодежный научный форум: Естественные и медицинские науки: электронный сборник статей по материалам XLIV студенческой международной заочной научно-практической конференции. – Москва: «МЦНО», 2017. – № 4 (43). – С. 59–63.
3. Глобальные факторы, влияющие на здоровье [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. – Режим доступа: URL: <http://www.who.int/publications/list/2015/global-health-risks/ru/>
4. Проба Генчи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://medn.ru/statyi/diagnostika/proba-genchi.html>.

Косаревская Т.Е.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук*

Мамась А.Н.

*УЗ «Россонская ЦРБ», г. Россоны
Доцент, кандидат медицинских наук
love.kafedra@mail.ru*

УДК 159.943 : 331.104.2

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ

Статья посвящена анализу одного из аспектов организационной психологии – выявлению профессионально значимых личностных особенностей в деятельности менеджеров здравоохранения. Анализируются результаты психодиагностического исследования установок, индивидуальных особенностей и управленческих стилей врачей-руководителей.

Ключевые слова: организационная психология, менеджер, стиль управления, психологические качества руководителя.

PERSONAL FACTORS OF PROFESSIONALIZATION OF MANAGERS

The article is devoted to the analysis of one of the aspects of organizational psychology – the identification of professionally significant personal characteristics in the activities of health managers. The results of a psychodiagnostic study of attitudes, individual characteristics and managerial styles of leading doctors are analyzed.

Key words: organizational psychology, manager, management style, psychological qualities of a leader.

Введение. Исследования эффективности труда опытного менеджера немногочисленны, при том что актуальность изучения этого организационно-психологического ресурса для повышения эффективности оказания медицинской помощи не вызывает сомнения. Цель работы – выявить факторы личностной регуляции процесса профессионального развития и успешной деятельности профессионала в системе здравоохранения.

Рассмотрение проблем профессиональной подготовки и развития личности возможно в русле концепции душевного здоровья, интенсивно развивающейся в последние годы. Выделяют два основных направления. Одно – медико-юридическое, другое – философско-психологическое. Можно согласиться с определением душевного здоровья как относительно устойчивой характеристики человека, которая показывает и обеспечивает его способность ставить перед собой осмысленные и достижимые жизненные цели, реализовать их, согласовывая свое поведение с реальностью и осуществляя саморегуляцию на всех уровнях (от психофизиологического до мировоззренческого).

Душевное здоровье обеспечивается динамическим равновесием человека в пространстве, образованном тремя осями: природой с ее законами, мировоззренческой картиной мира, принятой в данном обществе, и реальными социальными отношениями, в макро- и микросреде. Очевидно, что современная ситуация, с ее неопределенностью и мобильностью, создает для человека значительные трудности. Среди факторов риска назовем следующие: отсутствие жизненных перспектив, нереализованность жизненных планов и ожиданий, не сложившиеся отношения в общении, нервно-психическое переутомление, эмоциональное выгорание.

Душевное здоровье человека определяется согласованностью мотивов, ценностей, целей с требованиями среды и внутренними возможностями человека. Эта согласованность достигается благодаря конструктивному отношению личности к проблемам, конструктивному преодолению трудностей деятельности, препятствий для самореализации. Таким образом, успешный жизненный и профессиональный путь будет определяться способностью к конструктивной адаптации, признаками которой являются: высокие социальные достижения, высокий уровень психического здоровья, благополучие в межличностных отношениях. Конструктивным можно считать такое отношение к проблемам, при котором происходит выявление действительных мотивов поведения, рефлексирование, изменение отношения, переоценивание, решение о развитии личностных качеств. Не конструктивным будет реагирование по типу психологической защиты (вытеснение, отрицание, замещение, проекция и др.).

Конструктивная адаптация требует развитого самосознания, в том числе и профессионального, с одной стороны, и активности личности, с другой. Говоря о самосознании, нужно, прежде всего, отметить направленность личности (типичные, устойчивые мотивы, ценностные ориентации, установки) и степень дифференцированности представлений о себе как о личности и профессионале.

Развитое профессиональное самосознание включает три подструктуры: познавательную, эмоциональную и поведенческую. Возможно следующее наполнение этих подструктур. Познавательная подструктура самосознания предполагает осознание себя в деятельности (что я знаю, умею, могу); осознание своих деловых отношений с людьми; осознание уровня и перспектив своего личного развития в профессиональной деятельности и общении. Эмоциональная подструктура самосознания включает принятие-непринятие себя в данной профессиональной роли, уровень самоуважения, самооценку успешности деятельности, ожидаемое отношение других. Поведенческая подструктура самосознания реализуется в приня-

тии решения об использовании определенных способов деятельности, в удовлетворенности своим трудом, в определении степени активности в деятельности, в саморазвитии.

Активность опирается на веру человека в свои силы, возможности, на высокую мотивацию достижений, связана с психологической готовностью к изменениям, нововведениям (принятие новых установок, нового содержания, новых стратегий и тактик, нового режима работы, форм контроля и оценки).

В современных условиях проявляется вся градация степеней активности: полный отказ от активности на уровне отказа от желаний; активность ради узких личных, семейных интересов; ситуативная активность («плыть по течению»); надситуативная активность – творческое отношение к собственной жизни, профессии. Стимулом любой активности является успех (поощрение, повышение социального статуса, материальное благополучие). Отсутствие такового в жизни человека делает проблематичной саму активность, в том числе и в сфере профессионального совершенствования. Когда же наблюдается такая активность, это говорит о высоком уровне развития самосознания, личностной ответственности и высоком профессионализме.

Для обеспечения психологической готовности к нововведениям нужны знания о других ценностях, стилях, условиях, способах личностного и профессионального роста; у человека должен быть опыт принятия самостоятельных решений, опыт выбора из двух правильных решений, позиций. Без этого возрастает консерватизм, стереотипность мышления, категоричность суждений, возникают психологические барьеры по отношению к новому, прекращается профессиональный рост, или же возрастает тревожность, неуверенность в себе, появляются невротические проявления (неврозы ориентации) [1].

Материал и методы. С целью выявления профессионально значимых личностных особенностей в деятельности менеджеров здравоохранения было проведено психологическое исследование. Объем исследуемой выборки составил 26 человек, имеющие стаж управленческой деятельности не менее 5 лет. Среди них мужчин – 14 человек, женщин – 12 человек. Возрастная категория: 30–50 лет. Проведены анкетирование, опрос, тестирования по методике Блейка–Моутона [2].

Результаты и их обсуждение. Опрос менеджеров показал, что в качестве важнейших факторов успеха в деятельности они выделяют следующие:

- интерес и желание человека заниматься деятельностью менеджера (42 %);
- умение работать с людьми, взаимодействовать, убеждать, влиять на людей (27 %);
- гибкость, нестандартность, оригинальность мышления, способность находить нетривиальные решения (34 %);
- высокая профессиональная компетентность, специальная управленческая подготовка (34 %);
- оптимальное сочетание ответственности и рискованности в характере; энергичность, инициативность и решительность в условиях риска (46 %);
- способность предвидеть развитие событий, последствия решений; широта взглядов (38 %);
- умение четко формулировать цели и установки (31 %);
- способность полностью использовать возможности сотрудников (23 %);
- готовность выслушивать мнение других (19 %);
- способность создавать коллектив и гармоничную атмосферу в нем (23 %);
- готовность использовать открытый стиль управления, приветствующий сотрудничество (19 %).

Исследования отечественных психологов показывают, что определяющим в отношении многих руководителей к работе является: стремление быть первым среди лучших, иметь высокий авторитет (высокая конкурентная мотивация); стремление делать только то, что приносит для них очевидную пользу, позволяет удовлетворять потребности (высокая утилитарно-прагматическая мотивация); незначительный интерес к результату ради результата, к мастерству (низкая преобразовательная мотивация); расчет только на себя (низкая кооперативная мотивация). Такие психологические установки не отражают основных управленческих компетенций и не позволяют в полной мере использовать потенциал коллектива.

Установлена связь эмоциональных способностей врача-руководителя и сформировавшегося стиля управленческой деятельности. Наиболее развитой в среде менеджеров является способность к саморегуляции, т.е. к волевому, осознанному регулированию своего эмоционального состояния. Анализ результатов тестирования по методике Блейка–Моутона показал, что для менеджеров лечебных учреждений типичен управленческий стиль «Авторитет – подчинение». Руководители при решении управленческих задач ориентированы, в первую очередь, на требования, что обусловлено высокой ответственностью за конечный результат деятельности организации. Руководители среднего звена рассматривают важным условием достижения позитивных результатов деятельности не только строгое исполнение профессиональных задач (повышенное внимание к делу), но и формирование доверительных отношений с тем кругом участников лечебного процесса, который им подчинен (повышенное внимание к людям). Установлено, что, независимо от уровня менеджмента, повышенное внимание к делу положительно коррелирует с высокой мотивацией и развитой эмоциональной саморегуляцией.

Таким образом, наиболее важными для первичного подбора и расстановки руководящих кадров являются следующие аспекты личности:

1. Социальная зрелость (ответственность, наличие достаточно сформированных личных целей, способность к саморегуляции собственного поведения).
2. Лидерство (способность побуждать к действию других, внушать доверие окружающим).
3. Социальная приспособляемость (срабатываемость с коллегами и руководством, приспособление к организационной культуре, традициям и нормам).
4. Навыки социального взаимодействия (способность эффективно общаться, строить межличностное взаимодействие).
5. Ориентация на успех (наличие таких качеств как упорство, настойчивость, способность к оправданному риску).
6. Практический интеллект (способность определить проблему и найти возможные способы ее решения).
7. Способность к сложной работе (устойчивость к стрессу, умение планировать сложную работу и устанавливать приоритетность задач).

Заключение. Профессиональная подготовка и развитие личности является многосторонним процессом и включает в себя непосредственное развитие способностей человека; выработку профессионального самосознания; формирование профессиональной компетентности и приобретение профессионального опыта; возникновение и развитие отношений человека в профессиональной среде и с социумом в целом. Результатом данного процесса является личность профессионала как высшая интеграция всех его характеристик – индивидуальных, личностных и субъектных.

Психологический аспект проблемы профессионального развития отражен в понятии профессионализации личности, которую определяют как целостный процесс, в ходе которого ее индивидуально-психологические особенности под воздейст-

вием условий профессиональной среды приобретают профессиональную обусловленность и изменяются в соответствии с жизненными устремлениями и целями, а также результатами профессиональной деятельности. Рассмотрение психологии менеджмента позволяет выделить компоненты управленческих компетенций менеджера в системе здравоохранения. Полученные результаты могут послужить основанием в определении организационно-психологических основ повышения эффективности подготовки врача к выполнению управленческих функций.

Список использованной литературы:

1. Менкес, Д. Управленческий интеллект – отличительная способность успешного руководителя: пер. с англ. / Д. Менкес. – М.: Эксмо, 2008. – 352 с.
2. Практикум по психологии профессиональной деятельности и менеджмента / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.

Косова Я.В.

ГУО «Средняя школа № 23 г. Витебска», Республика Беларусь, г. Витебск

Педагог-психолог

kosovayanaviktorovna@mail.ru

УДК: 159.922.736.4: 316.624:616.89-008.441.44

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СКЛОННОСТЬ ПОДРОСТКОВ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Суицидальное поведение во многом зависит от различных факторов: возраст, социальное окружение, уровень самооценки. Особенности подросткового возраста определяют суицидальное поведение личности и последствия этого поведения, как для самого человека, так и для всего общества. Данная статья посвящена проблеме личностных факторов, которые определяют склонность подростков к суицидальному поведению.

Ключевые слова: подросток, суицид, профилактика суицидального поведения, психологический смысл суицида, факторы суицидального поведения.

PERSONAL FACTORS THAT DETERMINING THE PROPENSITY OF TEENAGERS TO SUICIDAL BEHAVIOR

Suicidal behavior is largely depends on different factors: age, social environment, level of self-esteem. But the peculiarities of the teenage period of development determine the suicidal behavior of the individual and the consequences of this behavior, both for the individual and for society. The article is devoted to the problem personal factors that determining the propensity of teenagers to suicidal behavior.

Key words: teenager, suicide, prevention of suicidal behavior, the psychological meaning of suicide, factors of suicidal behavior.

Введение. В настоящее время особое внимание уделяется проблеме суицидального поведения у подростков. Изучением данной проблемы занимались отечественные психологи, педагоги и социологи: А.Г. Амбрумова, А.М. Волкова, Е.М. Вроно, Л.Я. Жезлова, Я.И. Гилинский и другие. Основу исследований суицидального поведения у подростков заложили такие зарубежные ученые как Э. Дюркгейм, К. Меннингер, Н. Фарбероу, З. Фрейд, Э. Шнейдман. Среди проблем суицидального поведения в психологической науке выделяют следующие: понимание природы, факторов и причин, способствующих суицидальному поведению; поиск путей профилактики суицидального поведения.

По мнению белорусских ученых (С.А. Игумнов, А.П. Гелда, Е.В. Гриневич) система профилактики суицидального поведения включает первичную, вторичную и

третичную профилактику [1, с. 2]. В учреждении образования традиционно применяют первичную и вторичную профилактику суицидального поведения среди учащихся подросткового возраста. Первичная профилактика направлена на воспитание позитивно ориентированной личности, формирование культуры здорового образа жизни, ценностных ориентаций, укрепление психического здоровья несовершеннолетних, формирование у них навыков конструктивного взаимодействия с окружающими, развитие коммуникативных способностей. Вторичная профилактика направлена на выявление факторов риска, провоцирующих суицидальные наклонности, на своевременное выявление учащихся, имеющих измененное психоэмоциональное состояние. Третичная профилактика направлена на снижение последствий и уменьшение вероятности парасуицида, включает в себя социально – педагогическую поддержку и психологическую помощь подростку и его социальному окружению.

Изучение и систематизация работ некоторых ученых по проблеме суицидального поведения у подростков (А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова, А.Е. Личко) позволяет разделить факторы суицидального поведения на врожденные (наследственные заболевания, тяжелые эндогенные заболевания), личностные (высокая тревожность, агрессивность, неадекватная заниженная самооценка) и средовые (деструктивное воспитание, смерть родного человека, зависимость от референтной группы, и как следствие, вовлеченность в асоциальные группы – группы смерти в Интернете: «Синий кит», «Я в игре», «Тихий дом»).

Одной из наиболее актуальных проблем является вопрос о психологическом смысле суицидального поведения у подростков. Психологический смысл суицидального поведения у подростков заключается в крике о помощи, стремлении привлечь внимание к своему страданию. Подростки не имеют настоящего желания умереть, как правило, представление о смерти у них является крайне неотчетливым и инфантильным. Суицидальное поведение у подростков часто объясняется тем, что они, не имея достаточного жизненного опыта, не способны правильно определить цель своей жизни и определить пути ее достижения [2, с. 224]. Подростки, имеющие склонность к суицидальному поведению, характеризуются многими внутренними переживаниями: чувством безнадежности, опустошенности, неполноценности, ощущением своей никчемности или незначимости, чувством одиночества и изоляции от других, при котором подросток не способен найти пути решения своих проблем.

В связи с тем, что суицидальное поведение является актуальной проблемой, целью исследования стало изучение личностных факторов, определяющих склонность подростков к суицидальному поведению, а именно: выраженности субъективного ощущения одиночества и самооценки, которые могут оказывать влияние на проявление суицидального поведения у подростков.

Материал и методы. Экспериментальной базой исследования выступала ГУО «Средняя школа № 23 г. Витебска». В исследовании приняли участие учащиеся 8-х классов в возрасте 13-14 лет. Общая выборка составила 40 человек. В ходе проведения эмпирического исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Экспресс-диагностика уровня самооценки» (Фетискин Н.П., Козлов В.В.), «Шкала безнадежности Бека» (Бек А.), «Методика субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Результаты и их обсуждение. В результате применения методики «Экспресс-диагностика уровня самооценки» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

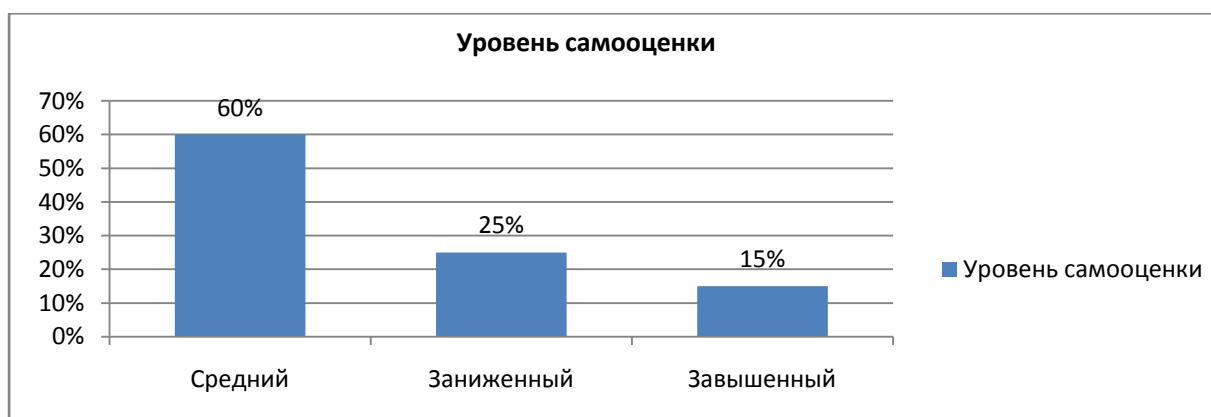


Рисунок 1 – Уровень самооценки

Средний уровень самооценки выявлен у 24 учащихся, что составляет 60%; заниженный уровень самооценки выявлен у 10 учащихся, что соответствует 25%; завышенный уровень самооценки выявлен у 6 учащихся, что соответствует 15%.

В результате применения методики «Шкала безнадежности Бека» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 2.

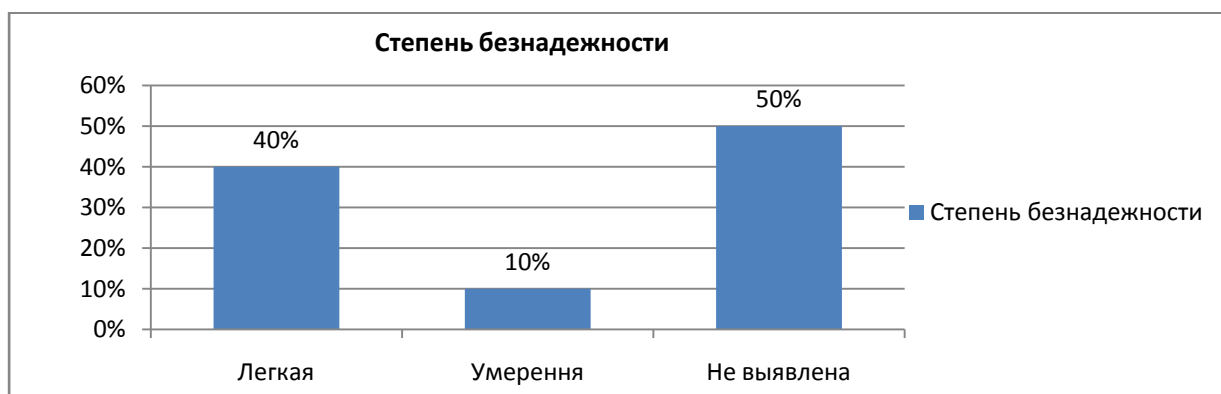


Рисунок 2 – Степень безнадежности

Легкая степень безнадежности выявлена у 16 учащихся, что составляет 40%; умеренная степень выявлена у 4 учащихся, что соответствует 10%. Стоит отметить, что у 20 учащихся безнадежность, которая проявляется в негативном отношении к будущему, не выявлена.

В результате применения методики «Методика субъективного ощущения одиночества» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 3.



Рисунок 3 – Уровень ощущения одиночества

Высокий уровень выраженности субъективного ощущения одиночества выявлен у 3 учащихся, что соответствует 7,5%; средний уровень выявлен у 16 учащихся, что составляет 40%; у 21 учащегося выявлен низкий уровень одиночества, что соответствует 52,5%.

Заключение. С целью изучения личностных факторов, которые определяют склонность подростков к суицидальному поведению, были применены психодиагностические методики, выявляющие уровень самооценки, уровень выраженности субъективного ощущения одиночества, а также отношение подростков к будущему, их особенности эмоционального реагирования в различных жизненных ситуациях.

Анализ данных, полученных в результате применения психодиагностических методик, позволяет сделать вывод о том, что для подростков характерны различные уровни выраженности личностных факторов.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что большинство подростков имеют средний уровень самооценки и низкий уровень субъективного ощущения одиночества. Полученные результаты указывают на благоприятный микроклимат в классных коллективах учащихся. Кроме того, данные результаты могут свидетельствовать о том, что подростки из данной выборки не имеют трудностей в установлении межличностных контактов и способны конструктивно взаимодействовать друг с другом.

Изучение отношения подростков к будущему, особенностей их эмоционального реагирования в различных жизненных ситуациях, позволяет сделать вывод о том, что для большинства подростков выраженность негативного отношения к будущему не характерна; подростки в данной выборке способны проявлять адекватные эмоциональные реакции, умеют справляться с отрицательными эмоциями, осознают ценность жизни и важность положительных установок на будущее.

По результатам диагностики установлено, что небольшой процент учащихся имеют легкую и среднюю степени безнадежности, то есть выраженность негативного отношения к будущему, что указывает на то, что в данной выборке не выявлена склонность подростков к суицидальному поведению, а значит рассматриваемые личностные факторы, определяющие данную склонность, выражены слабо и не имеют значительного влияния. Данные результаты могут указывать на то, что профилактическая работа, проводимая в учреждении образования, направленная на воспитание позитивно ориентированной личности, имеет положительный эффект, способствует снижению факторов риска, провоцирующих суицидальные склонности у подростков.

Список использованной литературы:

1. Игумнов, С.А. Изучение и профилактика суицидального поведения в Беларуси / С.А. Игумнов, А.П. Гелда, Е.В. Гриневич // Медицинская психология в России. – 2017. – № 3. – С. 1–23.
2. Визель, Т.Г. Девиантное поведения подростков: монография / Т.Г. Визель, Л.В. Сенкевич, В.А. Янышева. – Тула: Факультет повышения квалификации МГППУ, 2007. – 341 с.

Кухтова Н.В.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
zvetok@tut.by*

Сотникова Е.И.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Аспирант
lenka-zlodeika@mail.ru*

Орлова М.Н.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистр психологических наук
vala1946@rambler.ru*

УДК 378.183:316.627

ПРОСОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЕРОВ

Статья посвящена изучению просоциальности как одной из личностных характеристик студентов-волонтеров, которая из повседневной жизни переходит в профессиональную деятельность. Участие волонтеров в решении социально значимых проблем направлено на улучшение социального благополучия других людей и потому представляет собой просоциальное поведение.

Ключевые слова: просоциальное поведение, волонтеры, помощь, сочувствие, эмпатия.

ABOUT SOCIAL MANIFESTATIONS OF STUDENT VOLUNTEERS

The article is devoted to the study of prosociality as one of the personal characteristics of students-volunteers, which passes to professional activity from everyday life. Participation of volunteers in solving socially significant problems is aimed at improving the social well-being of other people and therefore represents a prosocial behavior.

Key words: prosocial behavior, volunteers, help, sympathy, empathy.

Введение. В мировой практике широко распространенным феноменом давно является волонтерство, а его значимость в общественном развитии имеет высокую оценку на международном уровне. Многие страны используют волонтерский ресурс при помощи финансирования проектов и выполнении государственных программ по решению социально значимых вопросов. При этом белорусская общественность в незначительной мере понимает, что такое волонтерство, каких людей можно считать волонтерами, кто ими может стать, сущность и потенциал добровольческого движения, что на сегодняшний день находятся на стадии развития. Исходя из определения волонтерской деятельности как направленной на оказание помощи другим людям, можно рассмотреть ее в более широком контексте и соотнести с таким понятием как «просоциальное поведение», то есть любое общественно одобряемое поведение, а также действия, направленные на благополучие других людей.

Участие волонтеров в решении значимых проблем направлено на улучшение социального благополучия других людей и потому представляет собой проявление просоциальности. Также по мнению ряда исследователей поведение является просоциальным и в случае бескорыстной помощи, и в случае взаимной выгоды (Р.М. Шамионов, Р. Чалдини, О.О. Полякова, С.И. Соболев) [1].

L.M. Brammer и G.MacDonald выделяют структурированную (как профессия и волонтерская работа) и неструктурированную помогающую деятельность (дружба, семья, общество, группы самопомощи) [2]. Оба вида помощи базируются на помогающих отношениях и становятся профессией путем постепенной трансформации неструктурированной помощи в структурированную, то есть когда субъект

помогающей профессии целенаправленно и осознанно начинает использовать специальные компетенции. Однако существуют и другие формы проявления просоциального поведения, лежащих в основе помогающей деятельности. В свою очередь, профессиональная направленность оказания помощи может приниматься во внимание исходя из следующих аспектов: не профессиональном и профессиональном. При этом на различных уровнях (духовном, душевном, эмоциональном, интеллектуальном, социальном, юридическом, физическом и материальном).

Jackson & Tisak выделяют четыре варианта просоциального поведения, которые могут быть связаны с профессиональной деятельностью, в том числе и волонтеров [3]:

- помогающее (отвечать другим, которые имеют дело с негативными последствиями, но не по своей вине);
- обменное (отказываться от своих собственных потребностей или желаний, или ресурсов, чтобы приносить пользу другому);
- сотрудничество (координация поведения, чтобы получить конкретную цель);
- утешительное (действия направленные на улучшение настроения другого человека), взаимодействие с другими людьми.

В психологии осуществляются попытки показать взаимосвязь между просоциальным поведением и отдельными личностными характеристиками, а также изучить его с точки зрения направленности личности (как устойчивую мотивационно-ценностную систему, в сочетании с эмоциональной составляющей), что является важным в деятельности волонтеров [1].

Волонтерская деятельность не ставит перед собой цель получения вознаграждения, но, являясь просоциальной, может приносить другие выгоды волонтерству (получение опыта или дополнительных знаний, доступ к ресурсам, личностное развитие). Следует отметить, что это тот вид деятельности, где человек может максимально полно раскрыть свой личностный потенциал; помогая другим людям приобретает много нового, совершенствуя себя как личность. Понимание социально-психологических особенностей волонтерской деятельности позволяет постичь ее просоциальную суть.

Материал и методы. Методы исследования: теоретический анализ литературы по данной проблеме, сравнительный, описательно-аналитический, диагностический (методика «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло и Б.А. Рэндалл), адаптированная Н.В. Кухтовой; методика «Межличностный индекс реактивности» (М. Дэвис), адаптированная Н.В. Кухтовой; методика «Социальные нормы просоциального поведения», разработанная И.А. Фурмановым, Н.В. Кухтовой; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций», адаптированный Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) [5].

База исследования: ВГУ имени П.М. Машерова. Выборку составили студенты с первого по четвертый курсы факультета социальной педагогики и психологии и факультета физической культуры и спорта в количестве 244 человек (152 девушки и 92 парня) в возрасте от 18 до 30 лет.

Результаты и их обсуждение. Помогая людям, волонтеры учатся сопереживать и сочувствовать. В соответствии с гипотезой эмпатического удовольствия, сопереживание приводит к просоциальному поведению, потому что помогающий человек предвидит приятные чувства после достижения конкретного результата.

В результате сравнительного анализа в зависимости от специальности были выявлены значимые различия по следующим шкалам: публичное просоциальное поведение, фантазирование, личностный дистресс, норма взаимности (таблица 1).

Таблица 1 – Сравнительный анализ проявления просоциальности, в зависимости от специальности обучения

Показатели	Специальность	Средний ранг	Уровень значимости
Публичное просоциальное поведение	ФСПиП	113,66	0,039
	ФкиС	132,25	
Фантазирование	ФСПиП	131,18	0,043
	ФкиС	112,92	
Личностный дистресс	ФСПиП	131,10	0,044
	ФкиС	113,01	
Норма взаимности	ФСПиП	113,13	0,029
	ФкиС	132,84	

Таблица 2 – Сравнительный анализ проявления просоциальности, в зависимости от пола

Показатели	Пол	Средний ранг	Уровень значимости
Уступчивое просоциальное поведение	Женский	128,45	0,084
	Мужской	112,66	
Экстренное просоциальное поведение	Женский	131,01	0,014
	Мужской	108,44	
Альтруистическое просоциальное поведение	Женский	130,12	0,029
	Мужской	109,92	
Личностный дистресс	Женский	131,15	0,013
	Мужской	108,21	
Норма затраты-вознаграждение	Женский	130,26	0,027
	Мужской	109,68	
Поиск социальной поддержки	Женский	128,69	0,077
	Мужской	112,27	
Асоциальные действия	Женский	115,55	0,047
	Мужской	133,99	

В свою очередь, у студентов ФФК и С более выраженным является публичное просоциальное поведение, касающееся оказания помощи при наличии окружающих людей. Студентам данной специальности чаще, чем студентам ФСП и П при оказании помощи необходима оценка действия со стороны других людей, им необходимо знать мнение значимых для них людей или общественного мнения в целом об их поступке.

При измерении эмоциональных и когнитивных компонентов эмпатии, «Фантазия» в большей степени проявляется у студентов ФСП и П, что говорит о наличии у данной группы респондентов тенденции понимать чувства и действия людей в книгах, кинофильмах, играх с помощью воображения. Также это способность представить возможности вымышленных людей, вообразить себя на их месте киногероев, связанных с эмоциональностью и интеллектуальной способностью.

У волонтеров ФСП и П также показатели выше по шкале личностного дистресса, что позволяет выявить у данной группы более частое наличие чувства неловкости и дискомфорта на проявления эмоций других людей в ситуациях оказания помощи. Это является самоориентируемой реакцией на трудные межличностные ситуации и оценкой взволнованных чувств неловкости в различных об-

стоятельствах. Личностный дистресс вовлекает события чьего-либо дистресса, как будто это было собственное состояние, так как индивид неспособен к определению различий.

Студентам ФФК и С свойственны более высокие значения нормы взаимности, которая связана с различными реакциями на оказание помощи, так называемыми обменными отношениями различной мотивации (альтруистическая и эгоистическая). Можно сделать предположение, что волонтерам данной специальности помощь оказывается чаще в обмен на предыдущую помощь, а также имеются ожидания от других людей, что помощь им увеличит вероятность того, что студентам будут помогать в будущем.

Сравнительный анализ по полу показал, что существуют значимые различия по таким шкалам как: уступчивое, экстренное и альтруистическое просоциальное поведение, личностный дистресс, норма затраты-вознаграждения, поиск социальной поддержки, асоциальные действия.

Так, уступчивое просоциальное поведение более свойственно женскому полу, что отражает наличие тенденций у девушек чаще оказывать помощь в связи с просьбой.

Также испытуемым женского пола более свойственно и экстренное просоциальное поведение, касающиеся проявления просоциальных поступков в чрезвычайных и трудных ситуациях. Согласно полученным данным, девушки чаще оказывают помощь просто потому, что другой человек нуждается в этом, и им приятно оказывать помощь в связи со сложившейся ситуацией.

Девушки чаще парней совершают действия, направленные на благо общества без расчетов на награду, проявляя альтруистическое просоциальное поведение. В том числе, испытуемые женского пола чаще испытывают чувство неловкости и дискомфорта в реакции на эмоции других при оказании помощи в виде личностного дистресса, стремятся чаще оказывать помощь, опираясь на социальную норму «затраты-вознаграждения», то есть на оценку того, каковы будут при этом потери или проигрыши и каковы – приобретения или выигрыши. При этом норма «затраты-вознаграждения» связана с личностным дистрессом и оказанием помощи в чрезвычайных ситуациях.

При изучении данных по выявлению предпочитаемых стратегий преодоления затруднительных (стрессогенных) ситуаций были определены следующие различия: «поиск социальной поддержки» как стратегия преодоления трудной ситуации более часто применяются испытуемыми женского пола, в то время как стратегия «асоциальные действия» – испытуемыми мужского пола. Это означает, что девушкам свойственны попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Парни, чаще девушек используют какие-либо асоциальные действия, не соответствующие нормам и правилам поведения людей в обществе, общественной морали.

Заключение. Просоциальное поведение весьма широкое понятие, которое включает в себя действия, позитивно оцениваемые обществом, направленные на совершение поступка для блага другого. Возникает потребность развивать и совершенствовать в процесс обучения не только основные профессиональные умения и навыки личности, но и закладывать основы мировоззрения, формировать необходимые для специалиста личностные качества с целью оптимального функционирования и адаптации в профессиях, направленных на оказание помощи другим.

Таким образом, волонтерская деятельность просоциальна и определяется современными учеными в содержательном, целевом, процессуальном и техноло-

гическом аспектах. Участвуя в волонтерской деятельности, человек на безвозмездной основе стремится положительно воздействовать на социальные трансформационные процессы. Социально ориентированная деятельность волонтеров – показатель развитости ряда личностно-профессиональных качеств, а также значимый фактор формирования готовности к самостоятельной жизнедеятельности.

Список использованной литературы:

1. Молчанова, Н.В. Просоциальное поведение как условие эффективного межкультурного взаимодействия / Н.В. Молчанова // Известия Саратов. ун-та. Новая серия Акмеология образования. Психология развития. – 2013. – Т. 2 – № 1 – С. 3–6.
2. Кухтова, Н.В. Феномен просоциального поведения в современной психологии: монография / Н.В. Кухтова. – Изд-во Lambert, 2011. – 135 с.
3. Гришунина, Е.В. Особенности личности волонтеров / Е.В. Гришунина, Е.Н. Пятакова // Вопросы психологии. – 2014. – № 5. – С. 71–79.
4. Лаверычева, И.Г. Философский взгляд на историческую динамику социальных проявлений эгоизма и альтруизма / И.Г. Лаверычева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 123. – С. 74–81.
5. Кухтова, Н.В. Экспресс-диагностика специалистов помогающих профессий / Н.В. Кухтова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 56 с.

Лавицкая Ю.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

yuliaizvitebska@yandex.ru

Стреленко А.А.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Доцент, кандидат психологических наук

strelenko@list.ru

УДК 159.942.3:331.102.3:316.61

ЮМОР КАК КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ У СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

В данной статье рассматриваются проблемы копинг-поведения и юмора, изображены главные элементы совладающего поведения. Также рассматривается проблема юмора как ресурса копинг-поведения. Проведено исследование ключевых характеристик юмора, его структура, характерные черты. В процессе выполнения работы было доказано, что юмор является одним из основных ресурсов совладающего поведения. Также проведен анализ стилей юмора применяемых в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий, на основе исследования стилей юмора («Опросник стилей юмора». Р. Мартин) и стратегий копинг-поведения (методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»). На основе полученных данных был проведен корреляционный анализ, с целью выявления взаимосвязи между стилями юмора и стратегиями копинг-поведения.

Ключевые слова: копинг-поведение; юмор; аффилиативный стиль юмора; самоподдерживающий стиль юмора; агрессивный стиль юмора; самоуничижительный стиль юмора.

HUMOR AS COPING BEHAVIOR AMONG SPECIALISTS IN HELPING PROFESSIONS

This article discusses the problems of coping behavior and humor, depicts the main elements of coping behavior. The problem of humor as a resource of coping behavior is also considered. The study of the key characteristics of humor, its structure, characteristic features. In the process of doing work, it was proved that humor is one of the main resources of coping behavior. Also, an analysis of the humor styles used in the professional activities of assisting professions was carried

out, based on a study of humor styles ("Questionnaire of humor styles". R. Martin) and coping behavior strategies ("Coping behavior in stressful situations" methodology). Based on the data obtained, a correlation analysis was carried out to identify the relationship between humor styles and coping behavior strategies.

Key words: coping behavior; humor; affiliate style of humor; self-sustaining style of humor; aggressive style of humor; self-deprecating style of humor.

Введение. К помогающим специальностям принадлежат все те специальности, концепции, изучения и практическая деятельность которых концентрируются на поддержке другим, выявлении и решении их вопросов, также расширении знания относительно дальнейших человеческих возможностей в данном отношении. В соответствии со систематизацией, предложенной Е.А. Климовым, специальности, предполагающие постоянную работу с людьми также непрерывную связь в ходе профессиональной работы, причисляются к системе «человек-человек». Данные профессии, как правило, связаны с такими сферами, как медицинское обслуживание (врач, медицинская сестра и т.д.), обучение и воспитание (педагог, учитель, наставник, преподаватель и т.д.), бытовое обслуживание (продавец, проводник, официант и т.д.), правовая охрана (адвокат, участковый инспектор и т.д.). Отдельно в этой группе допустимо выделить те сферы деятельности, которые объединены с оказанием той либо иной помощи человеку, группам лиц, то есть те, которые причисляются напрямую к «помогающим» специальностям (врач, психолог, преподаватель и др.) [5].

Одним из основных ресурсов совладающего поведения при синдроме эмоционального выгорания выступает юмор. Юмор – особенный тип комического, сочетающий в себе насмешку и сочувствие, внешнюю комическую трактовку и внутреннюю причастность к тому, что считается смешным (в отличие от сатиры или иронии) [6].

Чувство юмора в разных теориях описывается по-разному, равно как: познавательные умения (умение формировать, осознавать, воссоздавать и запоминать шутки); эстетический ответ (анализ юмора, наслаждение); простое, повседневное поведение (тенденция смеяться часто, применять шутки и веселить других, смеяться над шутками окружающих); связанная с эмоцией черта характера (оптимизм); отношение к чему-либо; подход совладания или механизм защиты (тенденция к самоподдержке перед лицом стрессовой ситуации).

Большая часть современных исследований в сфере психологии юмора сделаны учеными запада. Основателем данного направления считается Род Мартин. Он определяет юмор как «обширное понятие, принадлежащее ко всем словам и поступкам людей, которые воспринимаются как смешные и обычно вызывающим смех у других, а также к психологическим действиям, какие принимают участие в генерации и восприятии смешного стимула, и к эмоциональной реакции, которая связана с получением наслаждения от него» [4]. Юмор можно рассматривать как: привычный паттерн поведения (склонность часто шутить, развлекать других и смеяться в ответ на шутки других людей); способность (генерировать, понимать и запоминать шутки); черта характера (смешливость, жизнерадостность, игривость); эстетическая реакция (получение удовольствия от конкретных типов юмористического материала); установка (положительное отношение к юмору и веселым людям); мировоззрение (несерьезный взгляд на жизнь); стратегия совладания или защитный механизм (склонность сохранять юмористическую точку зрения перед лицом неприятностей).

Р. Мартин выделяет основные стили юмора:

–самоподдерживающий юмор: стремление удерживать юмористический взгляд на окружающую обстановку, а также использование юмора как стратегии копинг-поведения;

–агрессивный юмор: преувеличение отрицательных свойств в человеке;

–аффилиативный стиль: нацеленность шутить для увеличения сплоченности в обществе;

–самоуничижительный юмор, ориентированный на улучшение межличностных отношений за счет постоянных шуток над собой [4].

Юмор сопутствует всем типам социальных взаимодействий, он выполняет большое количество социальных, когнитивных и эмоциональных функций, такими функциями являются: улучшение взаимоотношений между людьми и снятие напряжения с помощью смеха над факторами, вызывающими стресс, помогает концентрировать внимание на позитивных сторонах жизни: человек, который воспринимает мир через призму юмора, способен отыскать важное и значимое для себя в том, что скрывается за сложными, неприятными и стрессовыми ситуациями. Основываясь на работы Л. Талбот и Д. Людмен можно отметить, что наличие чувства юмора и его применение в профессиональной деятельности снижает эмоциональное выгорание и деперсонализацию, положительно влияет на профессиональные достижения. Юмор – один из главных механизмов совладающего поведения при эмоциональном выгорании у специалистов помогающих профессий [6].

Цель работы: выявление особенностей использования юмора специалистами помогающих профессий, а также установление взаимосвязи их стиля юмора с копинг-поведением.

Материал и методы. В исследовании принимали участие 36 специалистов помогающих профессий: 18 педагогов-психологов и 18 медицинских работников (фельдшера). Возраст испытуемых от 24 до 60 лет. Средний возраст выборки 36 лет.

В работе были использованы:

1) теоретические методы: анализ и синтез научной литературы;

2) эмпирические методы: измерение; сравнение; беседа с целью установления эмоционального контакта с группой; метод опроса; «Опросник стилей юмора» Р. Мартин; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант методики Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера);

3) методы анализа и обработки данных: описательная статистика; коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена, который относится к непараметрическим методам и используется с целью статистического изучения связи между явлениями. С его помощью определяется фактическая степень параллелизма между двумя количественными рядами изучаемых признаков и дается оценка тесноты установленной связи с помощью количественно выраженного коэффициента.

Результаты и их обсуждение. По результатам проведенного исследования было выявлено:

Во-первых, аффилиативный стиль юмора отмечается у 23% испытуемых. Этот стиль связывается с экстраверсией, открытостью новому опыту, оптимизмом, жизнерадостностью, самопринятием и самооценностью, с успешностью определения и укрепления межличностных взаимоотношений, удовлетворенностью качеством жизни, доминированием позитивных эмоций и превосходного настроения. Обладатели подобного типа добродушны, жизнерадостны, могут отыскать забавное в повседневном и обладают превосходным настроением. Человек, использующий аффилиативный стиль юмора часто применяет его для поддержки

общественных взаимосвязей и налаживанию взаимодействия с окружающими. Этот стиль юмора относится к склонности рассказывать забавные истории, шутки и добродушно подшучивать с целью развлечь других людей, а также установить дружеские отношения, ослабить напряжение в межличностных отношениях.

Во-вторых, самоподдерживающий стиль юмора отмечается у 55% испытуемых. Данный стиль юмора принадлежит к тенденции сохранять юмористический взгляд в жизни, даже если другие не разделяют этот взгляд; быть радостным, веселым, придерживаться юмористической точки зрения на всевозможные события. Подобный образ юмора, как правило, применяется, если человек узнает о чем-то малоприятном либо попадает в такую обстановку, которая выводит его из состояния баланса.

В-третьих, агрессивный стиль юмора отмечается у 17% испытуемых. Характеризуется жесткостью, язвительностью, предрасположенностью применять юмор с целью критики других либо манипулирования ими, но кроме того использованием унижительных (расистских либо сексистских) форм юмора. Данный стиль содержит в себе сарказм, издевку, подтрунивания. Люди, использующие агрессивный стиль юмора зачастую не справляются с желанием сострить, даже если насмешка может оскорбить собеседника.

В-четвертых, самоуничижительный стиль юмора отмечается у 5% испытуемых. Данный стиль обозначает применение юмора против самого себя. Данный вид юмора рассматривается как стремление привлечь к себе внимание и обрести одобрение других за счет своей репутации.

Таким образом, важно отметить, что большинство специалистов помогающих профессий предпочитают самоподдерживающий стиль юмора, однако в исследуемой нами выборке также отмечаются оставшиеся три стиля юмора.

Вместе с тем с помощью методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант методики Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера) мы определили основные стратегии копинг-поведения специалистов помогающих профессий.

Копинг-поведение, ориентированное на решение задач (проблем), определяется у 58% испытуемых. Такой копинг связывается с попытками человека усовершенствовать взаимоотношения «человек-среда» с помощью перемены когнитивной оценки сформировавшихся обстоятельств, например, поиском информации о том, как поступить, либо с помощью удержания себя от скоропалительных решений.

Копинг-поведение, ориентированное на эмоции, определяется у 14% испытуемых. Этот копинг включает в себя идеи и действия, целью которых является уменьшение физического либо психологического воздействия стресса на человека. Данные идеи либо поступки дают ощущение облегчения, но не ориентированы на предотвращение стрессовой ситуации, а просто дают человеку возможность ощутить себя значительно лучше. Примером эмоционально-ориентированного копинга является: уклонение от проблемной ситуации, отрицание происходящего, мысленное либо поведенческое отдаление, юмор, применение седативных препаратов с целью расслабления.

Копинг-поведение, ориентированное на избегание, определяется у 28% испытуемых. Копинг стратегия избегания служит методом преодоления либо способом послабления дистресса у человека, находившегося на несколько низшем уровне формирования личности. Человек, пользующейся такой стратегией, считается недостаточно сформированным в плане личностных и средовых копинг ресурсов и умения стремительного и адекватного методов разрешения вопросов.

Он считает необходимым закрыться в себе, никому не говорить о проблеме, остерегаться всевозможных попыток взаимодействия с ним окружающих, хочет совсем уйти от решения трудности, освободится от мыслей о ней, жить, как будто ровным счетом ничего не случилось. Придерживаясь избегания, индивид применяет также некоторые пассивные методы, как, например, злоупотребление спиртным, наркотиками, различные зависимости.

Кроме того, с целью статистического изучения связей между стилем юмора и стратегиями копинг-поведения нами был использован коэффициент ранговой корреляции К. Спирмена. Так, была выявлена взаимосвязь копинг-поведения, ориентированного на эмоции с агрессивным стилем юмора ($r_s = 0,331$ при $p \leq 0,01$) и копинг-поведения, ориентированного на эмоции с самоуничижительным стилем юмора ($r_s = 0,397$ при $p \leq 0,01$). Связь копинг-поведения, ориентированного на эмоции с affiliативным и самоподдерживающим стилями юмора, не является статистически значимой. Также не является статистически значимой связь копинг-поведения, ориентированного на проблемы и копинг-поведения, ориентированного на избегание с affiliативным, самоподдерживающим, агрессивным и самоуничижительным стилями юмора. Фактически можно говорить о том, что эти связи очень слабые и практически незначительны.

Таким образом, можно предположить, что эмоционально-ориентированное копинг-поведение характерно для тех специалистов, которые в своей деятельности используют агрессивный и самоуничижительный стили юмора.

Заключение. На основании проведенного анализа нами была разработана программа, направленная на развитие стратегий копинг-поведения и юмора, как ресурса копинг-поведения. Основными целями программы являлись формирование у педагогов-психологов и медицинских работников знаний о роли и функциях копинг-поведения и юмора в профессиональной деятельности, а также организация направленного развития свойств копинг-поведения и юмора. Программа состоит из теоретического блока, содержащего информацию о значении юмора, как ресурса копинг-поведения для специалистов помогающих профессий, а также два практических блока, направленных на развитие совладающего поведения и юмора.

Список использованной литературы:

1. Ковалева, О.В. Современное состояние и перспективы изучения копинг-стратегий совладания со стрессом / О.В. Ковалева // Образование XXI века. – 2012. – С. 254–255.
2. Стреленко, А.А. Использование юмора в деятельности медицинских работников / А.А. Стреленко, М.М. Киселёва // Право. Экономика. Психология. – 2019. – №2 (14). – С. 91–96.
3. Стреленко, А.А. Парадигма юмора как копинг-поведение в деятельности медицинских работников / А.А. Стреленко, М.М. Киселева // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление. – 2018. – С. 308–311.
4. Хазова, С.А. Юмор как ресурс совладающего поведения / С.А. Хазова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №3. – С. 177–182
5. Эннс, Е.А. Психологическая характеристика помогающих профессий / Е.А. Эннс // Современная психология: материалы Междунар. науч. конф. – Пермь: Меркурий. – 2012. – С. 92–93.

УДК 376.3

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы создания инклюзивной образовательной среды как важной составляющей инклюзивного образования.

Ключевые слова: Инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, дети с особенностями психофизического развития.

ENCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

The article deals with the creation of an inclusive educational environment as an important component of inclusive education.

Keywords. Inclusive education, inclusive educational environment, children with special needs.

Введение. Право на образование является важнейшим социально-культурным правом человека, поскольку образование – это сфера жизни общества, которая в наибольшей степени может повлиять на развитие человека. Одним из приоритетных направлений государственной политики Республики Беларусь в области образования является обеспечение реализации права детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) на образование. Одним из важных направлений в реализации такого права является создание адекватной возможностям детей с ОПФР инклюзивной образовательной среды. Гуманистические идеи инклюзивного образования ориентируют специалистов на целенаправленное развитие каждого ребенка, максимальное проявление его способностей, чувств и эмоций, реализацию полноправного партнерства в условиях сотрудничества (не рядом и не над, а вместе с ребенком). Благоприятная социокультурная ситуация может предупредить, ослабить или устранить отклонения в развитии, а неблагоприятная среда усугубляет психические и физические ограничения человека. Благоприятная среда включает в себя лучшие образцы общечеловеческой и национальной культуры, а также предметные, архитектурные и природно-ландшафтные ресурсы, вызывает положительные эмоции, желание действовать и взаимодействовать с детьми и взрослыми. В связи с этим *цель исследования* – изучение инклюзивной образовательной среды для детей с ОПФР в учреждениях образования.

Материал и методы. Материалом послужили работы известных отечественных и зарубежных авторов по обозначенной проблеме. Использовались методы научного психолого-педагогического исследования теоретического уровня: формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, систематизация научных идей, сравнительный и системный анализ, логико-дедуктивный метод.

Результаты и их обсуждение. Исследованию образовательной среды посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных ученых (Дж. Гибсон, Г.А. Ковалев, Я. Корчак, С.В. Тарасов, В.А. Ясвин и др.). В одних исследованиях понятие «образовательная среда» рассматривается на уровне территории, что зачастую приводит к отождествлению понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» (А.П. Лиферов, Э.Д. Днепров); в других – речь идет о взаимодействии ребенка и взрослого (И.Д. Фрумин, Д.Б. Эльконин); в третьих – изучаются условия образовательной среды (Т.Ф. Борисова, С.Е. Гайдукевич, Р.Е. Пономарев, В.А. Ясвин); в четвертых – образовательная среда рассматривается как ситуация развития (Н.М. Борытко), образовательная система (О.В. Гуголенко).

Так, под *образовательной средой* В.А. Ясвин понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4]. А.М. Корбут понятие «образовательная среда» напрямую связывает с понятием «образовательный опыт», поскольку среда является совокупностью условий организации опыта в образовании, реализуемое символически. Образовательная среда функционирует через коммуникативное взаимодействие различных смыслов или способов деятельности, причем каждый из участников среды оказывается способен изменить собственную позицию и собственное видение ситуации, а также сформулировать возможный проект нового описания и, значит, новой конструкции ситуации [2].

Образовательная среда, по мнению С.Е. Гайдукевич, имеет *содержательный* и *процессуальный* аспекты. *Содержательный аспект* определяется совокупностью средовых влияний, отбор и организация которых обеспечивает образовательной среде следующие характеристики: 1) векторность (соответствие обучающего эффекта определённому спектру задач); 2) насыщенность культурными элементами; 3) событийность (цепь взаимосвязанных событий, в каждом из которых происходит встреча ребёнка с фрагментом культуры); 4) значимость для субъектов; 5) способность стимулировать развитие субъектности (обеспечивать порождение личностных смыслов); 6) динамичность (способность к изменению); 7) возможность выбора того или иного фрагмента культуры; 8) наличие возможностей, превосходящих потребности личности в данный момент времени. *Процессуальный аспект* образовательной среды отражает комплекс средовых условий, благодаря которым средовые влияния реализуют своё развивающее влияние [1].

Под *инклюзивной образовательной средой* понимается вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Предполагает решение проблемы образования детей с ОПФР за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого ребенка, включая реформирование образовательного процесса, методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они отвечали потребностям всех без исключения детей и обеспечивали, по возможности, полное участие детей в образовательном процессе.

Основными принципами построения инклюзивной образовательной среды являются: 1) уважения потребностей ребёнка, обусловленных возрастными особенностями и социальными задачами (подбор оборудования, материалов, видов и форм детского взаимодействия); 2) уважения к мнению ребёнка (учёт результатов опроса родителей и наблюдений за деятельностью детей, изучение их склонностей, видов активности, наиболее значимых мест в образовательном пространстве и т.д.); 3) функциональности среды (привлекательность и вариативность материалов и оборудования, из которых дети могут самостоятельно создать для себя окружение); 4) опережающего характера обучения (примерно 15% ресурсов должны быть ориентированы на детей более старшего возраста, что обеспечивает возможность переноса усвоенных способов деятельности в новые, нетипичные условия); 5) динамичности (процесс построения образовательной среды (один-два месяца) заменяется процессами насыщения и реорганизации: замена отдельных средовых ресурсов, перемещение их на новые пространственные позиции, введение новых смысловых, стилевых и отношенческих элементов.

Как отмечает С.Е. Гайдукевич, группа **средовых ресурсов** (*предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических*) опреде-

ленным образом модифицируется. Данная модификация обусловлена специфичностью особых образовательных потребностей каждой категории детей и направлена на создание условий, «облегчающих процессы восприятия окружающего, осмысления полученной информации, передвижения и пространственной ориентировки, планирования и реализации различных видов взаимодействия» [1, с. 22].

В инклюзивном образовательном пространстве следует использовать *зонирование образовательной среды*, понимая, что каждая зона представляет собой комплекс монофункциональных и полифункциональных средовых ресурсов. В условиях общеобразовательной школы могут выделяться следующие *зоны*: 1) *сенсорного развития* (сенсорные уголки, коврики, сенсорные сады); 2) *умственного развития* (математические, языковые, исторические и т.д.); 3) *речевого развития* (речевые уголки); 4) *творчества* (сцена, подиум, рисовальная стена, мастерская и др.); 5) *двигательной активности* (горки, лесенки, турники, канаты, маты, мягкие стенки); 6) *отдыха и уединения* («психологические норки», «домики», «шатры» и т.д.).

Таблица 1 – **Образовательные средовые ресурсы, обладающие поддерживающим, стимулирующим и корректирующим потенциалом [1]**

Основные группы средовых ресурсов	Составляющие отдельных групп средовых ресурсов
Предметные ресурсы	объем, освещенность, цветовое решение помещений, соответствие их санитарно-гигиеническим требованиям; размер и функциональность мебели; объекты с выраженными и/или усиленными существенными и опознавательными признаками (размер, яркость цвета, толщина контуров и т. д.); коллекции сенсорных эталонов; предметные коллекции в соответствии с программой обучения; объекты с привнесенными деталями приспособительного характера (озвученный мяч); учебные материалы и оборудование, оснащенное специальными приспособлениями (закладки, метки, разлиновки, фиксаторы); информация, представленная ребенку в доступной форме (крупным шрифтом, на аудиокассете или видеокассете, с помощью системы Брайля, жестов, специальных символов); специальные компьютерные программы; средства индивидуальной коррекции (фиксирующие, оптические, слуховые и т. д.); средства обеспечения лучшей видимости объектов (приближение, подсветка, контурирование, фонирование, экранирование и т. д.)
Пространственные ресурсы	освещенность, цветовое решение; подиумы, ограничительные линии, турникеты; сигнальные опоры, помогающие ориентироваться на рабочем поле, рабочем месте, в закрытом и открытом пространстве; структурирование пространства (выделение разнообразных функциональных зон); организация безопасных маршрутов; сигналы, направляющие движение
Организационно-смысловые ресурсы	построение жизнедеятельности детей в соответствии с дневным ритмом (каждая часть суток со своими атрибутами), недельным ритмом (четкое структурирование таких сфер жизнедеятельности, как быт, учеба, свободное время), годовым ритмом (цикл ежегодно повторяющихся событий), дозировки нагрузки (интеллектуальной, физической, зрительной, тактильной, слуховой и др.), планы, алгоритмы, памятки; правила, регулирующие взаимодействия и отношения с окружающими

Социально-психологические ресурсы	событийность и сотрудничество; высокая эмоциональная насыщенность всех видов взаимодействия; ситуации успеха; шефство; активная оценочная деятельность всех участников образовательного процесса; благоприятный внешний вид ребенка; благоприятный социальный статус ребенка, способность видеть сильные стороны ребенка, наличие желания и умения взаимодействовать с ребенком, адекватные установки по отношению к детям с ОПФР со стороны педагогов, школьного персонала, здоровых детей, родителей; адекватные конкретной ситуации мотивы взаимодействия, образец поведения педагогов по отношению к детям с ОПФР; примеры достижений людей с ОПФР, словарь, с помощью которого описываются люди с ОПФР и их проблемы; наличие среди сотрудников учреждения образования людей с ОПФР, постоянная презентация разнообразных критериев оценки человека

Процесс *проектирования и моделирования* образовательной среды для детей с ОПФР в условиях инклюзивного образования будет подчиняться не только общим, но и специфическим принципам [1]. Среди таких *специфических принципов* называются: 1) безопасность (определённая предметная и пространственная организация среды, позволяющая минимизировать у ребёнка чувство неуверенности и страха); 2) насыщенность культурно значимыми объектами (обеспечение контакта с разнообразными носителями информации, что значительно стимулирует познавательную активность, произвольное и произвольное внимание, деятельность); 3) доступность для полисенсорного восприятия (стимуляция и обеспечение возможности широко привлекать информацию от разных органов чувств, как при восприятии отдельных объектов, так и существующих между ними отношений); 4) смысловая упорядоченность (все виды отношений в образовательной среде организуются в соответствии с определённой системой правил, понимание и выполнение которых значительно повышает эффективность жизнедеятельности ребёнка с ОПФР); 5) погружение в систему социальных отношений (обеспечение событийной общности, стимуляция активного взаимодействия и сотрудничества с окружающими людьми); 6) развивающий характер (наличие системы продуманных препятствий, которые ребёнок в состоянии преодолевать самостоятельно или с помощью окружающих); 7) ориентация на охрану и развитие нарушенных анализаторных систем, использование реальных и потенциальных познавательных возможностей (необходимость регулярно использовать остаточный слух, остаточное зрение, ограниченные двигательные возможности при соблюдении всех необходимых рекомендаций; работать в зоне актуального и ближайшего развития).

Группой российских исследователей в отношении каждой категории детей с ОПФР разработан пакет специальных условий [3]. Так, с учетом ***особых образовательных потребностей (ООП) детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата***, необходимо создавать следующие ***условия***: 1) создание безбарьерной архитектурно-планировочной среды; 2) соблюдение ортопедического режима; 3) осуществление профессиональной подготовки и/или повышения квалификации педагогов к работе с детьми с двигательными нарушениями; 4) наличие рекомендаций лечащего врача к определению режима нагрузок организации образовательного процесса (организация режима дня, режима ношения ортопедической обуви, смены видов деятельности на занятиях, проведения физкультурных пауз и т.д.); 5) организация коррекционно-развивающих занятий по коррекции нарушенных психических функций; 6) подбор мебели, соответствующей потребностям ребенка; 7) предоставление возможности передви-

гаться по школе, классу, группе тем способом, которым он может, и в доступном для него темпе; писать так, как позволяют его моторные возможности; 8) организация целенаправленной работы с родителями детей, обучение их доступным приемам коррекционно-развивающей работы; 9) формирование толерантного отношения к ребенку у нормально развивающихся детей и их родителей; 10) наличие персонала, оказывающего физическую помощь ребёнку при передвижении по школе, при принятии пищи, при пользовании туалетом и др.; 11) обязательное включение в совместные досуговые и спортивно-массовые мероприятия ребенка с двигательными нарушениями.

Учитывая **ООП детей с нарушениями зрения**, необходимо создавать в школе следующие специальные условия: 1) оказание помощи ребенку в передвижениях по школе, в ориентировке в пространстве; 2) ознакомление ребенка с основными ориентирами школы, класса, где проводятся занятия, пути к своему месту; 3) выбор оптимально освещенного рабочего места, где ребенку максимально видно доску и учителя (первая парта в среднем ряду) или хорошо слышно учителя (при глубоком нарушении зрения); 4) обеспечение возможности подхода к классной доске и рассматривания представленного на ней материала, конечно, с разрешения учителя; 5) предварительное ознакомление с учебным материалом (на опережение) для изучения и проработки дома, в том числе в виде аудиозаписи уроков; 6) четкое дозирование зрительной нагрузки: не более 10–20 минут непрерывной работы (предписания врача); 7) использование более крупных и ярких наглядных пособий, крупного шрифта; 8) разработка комментариев, которые будут компенсировать обедненность и схематичность зрительных образов (точность высказываний, описаний, инструкций, не полагаясь на жесты и мимику); 9) создание опоры на другие модальности (прикосновения или слух с прикосновением, ощупывание предметов: на уроках математики можно использовать счеты, а важные фрагменты урока записывать на диктофон); 10) соблюдение требований к использованию наглядности и дидактического материала (крупный, хорошо видимый по цвету, контуру, силуэту; размещать демонстрационный материал нужно так, чтобы они не сливались в единую линию, пятно); 11) использование увеличивающих вспомогательных средств (приспособления, увеличивающие целую страницу или те, которые увеличивают линии – эти приспособления полезны при чтении) и компьютерной техники, позволяющей сделать увеличенную копию на принтере, читать текст на экране.

Учитывая **ООП детей с нарушениями слуха**, учитель должен быть готов к выполнению обязательных правил: 1) сотрудничать с сурдопедагогом и родителями ребёнка; 2) стимулировать полноценное взаимодействие неслышащего/слабослышащего ребенка со сверстниками и способствовать скорейшей и наиболее полной адаптации его в детском коллективе; 3) соблюдать необходимые методические требования (месторасположение относительно ученика с нарушенным слухом; требования к речи взрослого; наличие наглядного и дидактического материала на всех этапах урока; контроль понимания ребёнком заданий и инструкций до их выполнения и т.д.); 4) организовать рабочее пространство ученика с нарушением слуха (подготовить его место; проверить наличие исправных слуховых аппаратов/кохлеарного импланта; проверить индивидуальные дидактические пособия и т.д.); 5) включать неслышащего/слабослышащего ребёнка в обучение на уроке, используя специальные методы, приемы и средства, учитывая возможности ученика и избегая гиперопеки, не задерживая при этом темп проведения урока; 6) решать ряд задач коррекционной направленности в процессе урока (стимулировать слухо-зрительное внимание; исправлять речевые ошибки и

закреплять навыки грамматически правильной речи; расширять словарный запас; оказывать специальную помощь при написании изложений, диктантов, при составлении пересказов и т.д.).

Условиями для детей *с трудностями в обучении*, обусловленными ЗПР, являются: 1) развитие до необходимого уровня психофизиологических функций: артикуляционного аппарата, фонематического слуха, мелких мышц руки, оптико-пространственной ориентации, зрительно-моторной координации и др.; 2) обогащение кругозора детей, формирование отчетливых разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, которые позволяют ребенку осознанно воспринимать учебный материал; 3) формирование социально-нравственного поведения; 4) формирование учебной мотивации; 5) развитие личностных компонентов познавательной деятельности (познавательная активность, самостоятельность, произвольность), преодоление интеллектуальной пассивности; 6) формирование умений и навыков, необходимых для деятельности любого вида: умение ориентироваться в задании, планировать работу, выполнять ее в соответствии с образцом, инструкцией, осуществлять самоконтроль и самооценку; 7) формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений (операции анализа, сравнения, обобщения, практической группировки, логической классификации, умозаключений и др.); 8) охрана и укрепление соматического и психического здоровья школьников; 9) организация благоприятной социальной среды.

ООП детей *с нарушениями аутистического спектра* предполагают создание специальных условий в: 1) периоде индивидуализированной подготовки к школьному обучению; 2) индивидуально дозированном введении в ситуацию обучения в группе детей; 3) специальной работе педагога по установлению и развитию эмоционального контакта с ребенком, позволяющего оказать ему помощь в осмыслении происходящего, соотнесении общего темпа класса с индивидуальным; 4) создании условий обучения, обеспечивающих сенсорный и эмоциональный комфорт ребенка; 5) дозировании введения в его жизнь новизны и трудностей; 6) дозировании учебной нагрузки с учетом темпа и работоспособности; 7) четкой и упорядоченной временно-пространственной структуре образовательной среды, поддерживающей учебную деятельность ребенка; 8) специальной отработке форм адекватного учебного поведения ребенка, навыков коммуникации и взаимодействия с учителем; 9) сопровождении ассистента (тьютора) при наличии поведенческих нарушений; 10) создании адаптированной образовательной программы; 11) организации обучения с учетом специфики освоения навыков и усвоения информации при аутистических расстройствах; 12) постоянной помощи ребенку на уроке в осмыслении усваиваемых знаний и умений; 13) индивидуализации программы обучения, в том числе для использования в социальном развитии ребенка существующих у него избирательных способностей; 14) проведении индивидуальных и групповых занятий с психологом, а при необходимости с учителем-дефектологом и логопедом; 15) организации занятий, способствующих формированию представлений об окружающем мире, отработке средств коммуникации и социально-бытовых навыков; 16) создании индивидуализированной системы оценки достижений ребенка с учетом его особенностей; 17) психологическом сопровождении, оптимизирующем взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками; 18) психологическом сопровождении, отлаживающем взаимодействие семьи и образовательного учреждения и с родителями обычных детей; 19) индивидуально дозированном и постепенном расширении образовательного пространства ребенка за пределы образовательного учреждения.

Характер и качество ООП каждой группы детей с ОПФР определяют качество и объем специальных условий, обеспечивающих реализацию необходимого уровня и качества образования, а также необходимую социализацию этой категории детей.

Закключение. Таким образом, условия инклюзивного образования ставят специалиста перед необходимостью структурирования образовательной среды, вычленение в ней активных средовых ресурсов, анализ их образовательного потенциала, модификацию с учётом возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей детей, объединение средовых ресурсов в действенные комплексы, обеспечивающие решение конкретных образовательных задач. Использование комплекса образовательных сред будет способствовать успешной социализации детей с ОПФР.

Список использованной литературы:

1. Гайдукевич, С.Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С.Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С.Е. Гайдукевич, В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.
2. Корбут, А.М. Образовательная среда как пространство культуропорождения // Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процесс / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич и др.; под ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с.
3. Рабочие материалы к Всероссийскому семинару «Актуальные вопросы создания специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов», 23-25 июня 2014 года. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ. – 115 с.
4. Ясвин, А.М. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Лепешко К.В.

Белорусский государственный университет, Республика Беларусь, г. Минск

Магистрант

ksenia.lepeshko@gmail.com

УДК 159.923 (316.47)

ФЕНОМЕН СОЦИАЛЬНО-СРАВНИТЕЛЬНОЙ РЕВНОСТИ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД

Обсуждаются различия в определении категорий зависти и ревности. Рассматриваются два типа ревности: социально-сравнительная ревность и ревность социальных отношений. Причиной возникновения социально-сравнительной ревности являются ситуации, которые бросают вызов превосходству или равенству. Социально-сравнительная ревность представляет собой сочетание целого ряда разнообразных форм эмоций, мыслей и поведения. Социально-сравнительная ревность по своему конструктивному построению, напоминает аттитюд по таким характеристикам как подобность определений, идентичность структуры, выполнение сходных функций.

Ключевые слова. Социально-сравнительная ревность, когниции, эмоции, поведение.

THE PHENOMENON OF SOCIAL-COMPARISON JEALOUSY: A NEW LOOK

The differences in the definition of categories of envy and jealousy are discussed. Two types of jealousy are considered: social-comparative jealousy and jealousy of social relations. Social-comparative jealousy is caused by situations that challenge superiority or equality. Social-comparative jealousy is a combination of a number of different forms of emotions, thoughts and behavior. Social-comparative jealousy in its constructive construction resembles an appraisal in terms of such characteristics as similarity of definitions, identity of a structure, and performance of similar functions.

Keywords. Social-comparative jealousy, cognitions, emotions, behavior.

Введение. Анализ показывает, что как в отечественной, так и в зарубежной литературе ревность изучается главным образом в контексте романтических и супружеских отношений, и определяется как страх потери значимого отношения с другим человеком (или же в результате реальной потери), из-за реального или воображаемого соперника.

Однако, ряд авторов, в частности S.A. Bers и J.Rodin [1] указывают на то, что реакция ревности присутствует не только в романтических отношениях, но и в ситуациях конкуренции за какой-либо атрибут, качество или навык. Исходя из этого они выделяют такой тип ревности как социально-сравнительная ревность, в основе которой лежит процесс социального сравнения.

Проанализировав ряд исследований, можно отметить, что многие авторы также указывают на наличие социально-сравнительной ревности. Так, P. Salovey и J. Rodin [2] в эмпирическом исследовании доказали, что у индивидов были разные эмоциональные и когнитивные реакции на ситуации, провоцирующие романтическую и социально-сравнительную ревность. Исследование C.S. Kamphoff [3] и коллег указывает на присутствие социально-сравнительной ревности в спорте, и её влиянии на сплоченность команды. На различия между романтической и социально-сравнительной ревностью также указывал L. Purshouse [4], который отмечал, что когда человек сравнивает себя с другим и обнаруживает, что не соответствует ему по какому-либо критерию, он испытывает социально-сравнительную ревность. В тех случаях, когда отношения с другим человеком находятся под угрозой из-за появления конкурента, человек испытывает романтическую ревность. В исследовании С.В. Журавлевой был обнаружен такой тип ревности как социокультурная ревность, которая охватывает все остальные устремления человека (касающиеся его профессии, занятий; неполовых родственников и дружеских отношений между людьми в науке, спорте, искусстве, политике [5]).

В научной литературе часто ведется дискуссия о различиях эмоций ревности и зависти. Анализ литературы позволил обнаружить, что различия данных эмоций определяет тем, что ревность появляется из-за угрозы потери ценных и значимых отношений, а зависть – из-за страстного желания индивида иметь тот атрибут, который имеет другой человек, но не имеет он сам. Исходя из того, можно заключить, что ревность связана с желанием обладать тем, что есть реально или потенциально у индивида, а зависть – того чего нет, и быть не может. Также, ревность часто рассматривают в системе триадических отношений, тогда как зависть – в диадических [6; 7].

Одну из попыток разграничить эмоции ревности и зависти, предпринял L. Purshouse [4] для чего выделил следующие критерии, по которым отличаются эмоции ревности и зависти:

1. Переживая ревность, индивид стремиться к исключительному или преимущественному обладанию чем-то ценным и важным, тогда как переживание зависти направлено на лишение (устранение) чего-то важного и ценного, чем обладает конкурент.

2. Ревность всегда связана с желанием обладать чем-то уникальным и особенным, чем обладает конкурент или будет обладать, тогда, как зависть связана с обыденным и универсальным. Ревность - фактическое или воображаемое обладанием чем-то значимым и ценным конкурентом, исключая возможность исключительного или преимущественного обладания самим субъектом.

3. Ревность связана с реальной или представляемой возможностью обладать чем-то важным и ценным, тогда как зависть связана с невозможностью обладания значимыми и ценными благами.

Однако ряд авторов указывают на то, что описанные различия не позволяют

точно дифференцировать переживания ревности и зависти для каждого индивида в конкретных ситуациях. S.A. Bers и J.Rodin [1] предприняли попытку прекратить дискуссии о различиях данных эмоций по причине невозможности четкой их дифференциации на феноменологическом уровне. Авторы предложили различать типы ситуаций, в которых эти чувства возникают, независимо от того какое из них субъект переживает и как он их определяет для себя. Те ситуации, которые бросают вызов превосходству или равенству, являются причиной возникновения *социально-сравнительной ревности*, а те ситуации, которые угрожают привилегированности в отношениях, являются причиной возникновения *ревности социальных отношений*, примером которой служит романтическая ревность. P.Salovey и J.Rodin [2] установили, что эмоциональные и когнитивные реакции на ситуации провокации обеих типов ревности, отличаются лишь количественно, а не качественно. Ситуации, провоцирующие возникновение романтической ревности вызывали более интенсивные реакции у респондентов, чем ситуации, провоцирующие возникновение социально-сравнительной ревности, т.к. переживания романтической ревности обычно предполагают переживание социально-сравнительной ревности.

Таким образом, A. Bers и J.Rodin вполне обоснованно предложили не использовать термин «зависть», а заменяют его термином «ревность», выделяя при этом два типа ревности: социально-сравнительную ревность и ревность социальных отношений.

Анализ литературы позволил установить, что социально-сравнительная ревность обычно появляется из реальной или предполагаемой конкуренции двух индивидов из-за желаемого атрибута (цели), которым обладает конкурент, т.е. целевым объектом является не человек. В романтической ревности конкурент претендует на объект, то есть целевым объектом является другой человек [1]. Как указывает И.А. Фурманов [8], обе эти ситуации следует рассматривать как триадические. Когда один человек сравнивает себя с другим и видит несоответствие, он испытывает социально-сравнительную ревность, тогда как, когда отношениям со значимым человеком угрожает конкурент – имеет место романтическая ревность, поскольку возможна потеря этих отношений [2].

Таким образом, в литературе под социально-сравнительной ревностью понимают чувства, мысли и действия, возникающие у одного индивида, когда другой индивид пользуется большим успехом и, следовательно, материальными и нематериальными преимуществами, достижениями, имуществом в сравнении с первым. Следует отметить, что данное определение является плохо операционализированным, особенно в отношении психологических индикаторов данного переживания и поведения в этой ситуации.

Анализ литературы позволил заключить, что социально-сравнительная ревность представляет собой социально-психологический концепт, охватывающий целый ряд различных форм эмоций и чувств, мыслей и поведения [1; 2; 3].

В частности, исследования позволяют выявить некоторые *эмоциональные реакции* социально-сравнительной ревности. P. Salovey и J. Rodin [2] выявили, что люди, испытывавшие социально-сравнительную ревность были склонны чувствовать себя подавленными, тревожными и злыми при взаимодействии с объектом сравнения. M. Milkucer [9] определил, что моделирование эпизода социально-сравнительной ревности вызывало депрессию, гнев и чувство обиды, тревогу и угрозу самооужанию, фрустрацию. A. Tesser отмечает, что, когда сравниваемый объект подобен сравнивавшему, у него возникает тревога и депрессия, ощущение угрозы самооценке [10; 11]. S. A. Bers и J. Rodin считают гнев одной из наиболее сильно связанных с ревнивым поведением эмоцией [1].

Кроме того, социально-сравнительная ревность предполагает и *когнитивные реакции*:

1. М. Silver и J. Sabini [12] отмечают, что один индивид воспринимает другого индивида как завистливого или ревнивого, когда он видит его попытки унижить, обесценить кого-то, чтобы повысить собственную самооценку.

2. Также J.B. Bryson [13] указывает, что индивид, испытавший социально-сравнительная ревность может желать свести счеты с объектом сравнения или же желать получить социальную поддержку.

3. P. Salovey и J. Rodin [14] указывают, что объект сравнения может идеализироваться, или же наоборот, может вызывать негативные мысли о нем.

Анализ литературы позволил определить многообразие *поведенческих стратегий* при возникновении ревности в ситуации социального сравнения. В частности рассматривают:

- *стратегию самосовершенствования*, когда действия направляются на то, чтобы стать лучше и опередить другого в чём-либо;
- *стратегию уравнивания*, когда действия направляются на то, чтобы стать таким же или же достигнуть такого же уровня исполнения;
- *стратегию избегания деградации* (при нисходящих сравнениях), когда индивид желает или делает всё, чтобы не стать хуже;
- *стратегию уклонения*, когда индивид использует возможности ухода от сравнения.

В результате операционализации данного понятия, можно утверждать, что социально-сравнительная ревность как аттитюд можно охарактеризовать совокупностью связанных между собой комплекса переживаний негативных эмоций, мыслей, направленных на когнитивное переструктурирование ситуации, и действий, направленных на совладение со сложившейся ситуацией. Кроме того, отмечаются некоторые предпосылки, способствующие возникновению социально-сравнительной ревности:

1. Социальное сравнение с другими, используется индивидами для *уточнения оценки своих качеств, характеристик, способностей и достижений*.

2. *Превосходство другого относительно какого-либо атрибута, приводящее к получению негативной информации о собственном Я*. В исследованиях S.A. Bers и J. Rodin [1] было обнаружено, что дети начальной школы проявляли социально-сравнительную ревность, когда другой ребенок был лучше или превосходил, достигал чего-то, что было желаемо для ребёнка.

3. *Превосходство объекта сравнения в значимой области, относящегося к Я-концепции*. Утверждается, что социально-сравнительная ревность возникает, когда индивид расценивает сравнение как важное условие для формирования Я-концепции и результаты этого сравнения могут стать источником угрозы позитивному представлению о себе. Исследования S.A. Bers и J. Rodin [1] показали, что количество сравнений у детей увеличивалось с возрастом, поскольку дети начинали выделять значимые области сравнения, которые особенно относились к их Я-концепции. Старшие дети сообщили о том, что были обеспокоены значительно чаще, когда сравнения относились к значимой области их Я-концепции, младшие дети были обеспокоены результатами любых сравнений, в которых они были хуже относительно другого ребенка.

4. *Подобие другого индивида*. Как указывал L. Festinger [15], сравнения чаще делаются с людьми, которые подобны и близки для индивида. Позже, исследования показали, что сравнения делаются и с подобными другими, которые лучше относительно кого-либо атрибута или способности [14]. Можно предположить, что такие ситуации, с большей вероятностью будут способствовать возникновению социально-сравнительная ревности.

5. *Атрибутирование*. Исследование М. Milkuseg и коллег [9] показало, что социально-сравнительная ревность связана с каузальной атрибуцией: объяснение неуда-

чи через внутреннюю атрибуцию, а также через устойчивые причины, вызывало у индивидов большую ревность в сравнении с теми, кто приписывал неудачу внешним причинам. В том числе, большую ревность у индивидов вызывала атрибуция успеха других к внутренним и стабильным причинам, чем внешняя атрибуция.

6. *Личностные качества индивида.* В исследовании М. Jaremko [16] была получена значимая положительная связь между людьми, склонными к ревности и их личностными характеристиками: тревожностью, эмоциональностью, низкой самооценкой. Например, в исследованиях S.E. Taylor и коллег [17] была найдена отрицательная взаимосвязь между ревностью социального сравнения и самооценкой. Также установлено, что для индивидов, переживающих социально-сравнительная ревность характерны сильные эмоциональные переживания, резкая смена настроения в зависимости от валентности эмоционального переживания [18].

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что социально-сравнительная ревность по своему конструктивному построению, напоминает аттитюд.

Во-первых, социально-сравнительная ревность можно трактовать, как некую предрасположенность воспринимать, оценивать, переживать и действовать относительно какого-то социального объекта или ситуации [7].

Во-вторых, в определениях аттитюда и феномена социально-сравнительная ревности есть сходства. Так, в социальной психологии аттитюд часто трактуется, как психологическое переживание индивидом значения или ценности социального объекта. Исходя из этого, социально-сравнительная ревность может возникать из-за наличия ценного и значимого атрибута у конкурента, затрагивающее самооценку ревнующего индивида. Также по определению Н. Рокича, социальная установка – это относительно устойчивая во времени система взглядов, представлений об объекте или ситуации, предрасполагающая поведенческую реакцию» [19]. Следуя этой идее, социально-сравнительная ревность также подразумевает мысли о ценном атрибуте или ситуации с последующей поведенческой реакцией. Кроме того, предполагается одновременное существование двух аттитюдов – на объект и на ситуацию. Исходя из этого, социально-сравнительная ревность может возникать в ответ на ситуацию или же на воспринимаемого объекта, обладающего тем или иным атрибутом. Также указывается, что простое присутствие объекта установки может автоматически вызвать оценочный ответ, без специального обдумывания или припоминания. Таким образом, присутствие конкурента, обладающим желаемым атрибутом, может автоматически вызывать реакцию сравнения, как и было, указано ранее, что социальное сравнение может являться автоматическим.

В-третьих, можно предположить, что социально-сравнительная ревность имеет, как и аттитюд, трехкомпонентную структуру: когнитивный компонент (восприятие, осознание, оценка атрибутов конкурента), аффективный компонент (эмоциональная оценка атрибутов или конкурента) и поведенческий компонент (поведение по отношению к конкуренту, обладающему этими атрибутами).

В-четвёртых, основываясь на теории социального сравнения, можно утверждать, что социально-сравнительная ревность, как аттитюд, выполняет те же функции [7]:

- *инструментальную* – направляет субъекта к тем объектам (атрибутам), которые служат достижению его целей, помогает ему оценить, как он и другие люди относятся к данным атрибутам, дает возможность заслужить одобрение;
- *выражения ценностей* – выступает как средство выражения личности, самореализации, самосовершенствования;
- *эго-защитная* – служит для разрешения внутренних противоречий личности, защищает самооценку;

• *организации знаний* – позволяет оценить поступающую из внешнего мира информацию, соотнести ее с имеющимися у человека представлениями, мотивами, ценностями и интересами [8].

Стоит заметить, что изучению феномена социально-сравнительная ревности уделялось не так много внимания. В частности, рассматривались такие проблемы как половые и возрастные различия в переживаниях ревности, влияние семейного состава и коэффициента интеллекта на переживания данного чувства.

Исследования А. Bers и J. Rodin [1] показали, что дети значительно чаще сравнивают себя и имеют более сильные дисфорические аффекты по сравнению с более взрослыми детьми. Также в рамках этих исследований не было установлено влияние семейного состава на переживание социально-сравнительная ревности и не выявлено никаких гендерных различий в переживании данного феномена.

Также социально-сравнительная ревность часто изучалась в спорте. Было установлено, что данный феномен может встречаться в спорте значительно чаще, так как он всегда предполагает наличие конкурентных взаимоотношений. Исследования S. Kampnoff, L. Gil, H. Sharon [3] показали, что переживание социально-сравнительная ревности отрицательно взаимосвязано со сплочённостью команды и уровнем удовлетворения, тем самым снижая эффективность и производительность её деятельности. Было выявлено, что в индивидуальных видах спорта наличие данного феномена встречается значительно чаще, чем в командных. Объясняется это тем, что в индивидуальных видах спорта идёт персональная борьба за возможность выступать на соревнованиях. Также были установлены и гендерные различия: женщины в командных и индивидуальных видах спорта значительно чаще переживают ревность, в сравнении с мужчинами, также женщины больше уделяют внимание отношениям с тренером, чем мужчины.

Заключение. 1. В отечественных и зарубежных исследованиях рассматривают феномен ревности только в контексте романтических или супружеских отношений. Ревность в супружеских или романистических отношениях определяют как страх потери значимого отношения с другим человеком (или же в результате реальной потери), из-за реального или воображаемого соперника.

2. Реакция ревности присутствует не только в романтических отношениях, но и в ситуациях конкуренции за какой-либо атрибут, качество или навык. Исходя из этого, выделяют такой тип ревности как социально-сравнительная ревность, в основе которой лежит процесс социального сравнения.

3. Различия эмоций ревности и зависти определяются типом ситуации, в которых они возникают. Ситуации, которые бросают вызов превосходству или равенству, являются причиной возникновения социально-сравнительной ревности, а те ситуации, которые угрожают привилегированности в отношениях, являются причиной возникновения ревности социальных отношений.

4. Социально-сравнительная ревность представляет собой целый ряд различных форм эмоций, мыслей и поведения. К эмоциональным реакциям следует отнести депрессию, гнев, чувство обиды, тревогу и угрозу самоуважению; к когнитивным – унижение объекта сравнения, негативные мысли об объекте сравнения, желание свести счеты с объектом сравнения и обесценивание объекта сравнения, а также же желание получить социальную поддержку и идеализацию объекта сравнения; к поведенческим – стратегию самосовершенствования, уравнивания, избегания деградации, уклонения.

5. Предпосылками, приводящими, к социально-сравнительной ревности являются социальное сравнение; подобие объекта сравнения; превосходство объекта сравнения в значимой области; угроза самооценке; атрибутирование собственного успеха и неудач внутренним и стабильным причинам, а также тревож-

ность, эмоциональность, низкая самооценка субъекта сравнения.

6. Теоретически обосновано, что социально-сравнительная ревность по своему конструктивному построению, напоминает аттитюд (наличие сходств в определениях, идентичность структуры, наличие общих функций).

Список использованной литературы:

1. Bers, S.A. Social-Comparison Jealousy: A Developmental and Motivational Study / S.A. Bers, J. Rodin // J. of Personal and Social Psychology. – 1984. – Vol. 47 (4). – P. 766–779.
2. Salovey, P. The Differentiation of Social-Comparison Jealousy and Romantic Jealousy / P. Salovey, J. Rodin // J. of personality and social psychology. – 1986. – Vol. 50 (6). – P. 1100–1112.
3. Kamphoff, C.S. Jealousy in Sport: Exploring Jealousy's Relationship to Cohesion / C.S. Kamphoff, D.L. Gill, S. Huddleston // J. of applied sport psychology. – 2005. – Vol. 17. – P. 290–305.
4. Purshouse, L. Jealousy in relation to envy / L. Purshouse // Erkenntnis. – 2004. – Vol. 2(60). – P. 179–204.
5. Журавлева, С.В. Феномен ревности: этико-философский анализ: автореф. дис. к. филос. наук : 09.00.05 / С.В. Журавлева; Мордовский гос. ун-т им. Н.П. Огарева. – Саранск, 2009. – 19 с.
6. 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. 91–104.
7. Фурманов, И.А. Операционализация понятия социально-сравнительная ревность / И.А. Фурманов, К.В. Лепешко // Актуальные проблемы психологии развития личности : сб. науч. стат. / Гродн. гос. ун-т им. Янки Купалы; редкол : А.В. Ракицкой, О.Г. Митрофановой. – Гродно, 2017. – С. 325 – 327. 24.
8. Фурманов, И.А. Социально-сравнительная ревность как аттитюд / И.А. Фурманов, К.В. Лепешко // Право. Экономика. Психология. – 2017. – №3. – С. 55– 58 .
9. Mikulincer, M. An Attributional Analysis of Social-Comparison Jealousy / M. Mikulincer, A. Bizman // J. of motivation and emotion. – 1989. – Vol.13, № 4. – P. 320 – 345.
10. Tesser, A. Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior / A. Tesser // Advances in experimental social psychology. – 1988. – Vol. 21. – P. 181–227.
11. Tesser, A. Emotion in social reflection and comparison situations: Intuitive, systematic, and exploratory approaches / A. Tesser, J. E. Collins // J. of personality and social psychology. – 1988. – Vol. 55. – P. 695–709. 26.
12. Silver, M. The perception of envy / M. Silver, J. Sabini // Social psychology. – 1978. – Vol. 41. – P. 105–117.
13. Bryson, J.B. Situational determinants of the expression of jealousy / J.B. Bryson. – San Francisco: Lawrence Erlbaum, 1977. – 376 p.
14. Salovey, P. Some antecedents and consequences of social-comparison jealousy / P. Salovey, J. Rodin // J. of personality and social psychology. – 1984. – Vol. 47. – P. 780–792.
15. Festinger, L. A theory of social comparison processes / L. Festinger // Human Relations. – 1954. – Vol. 7. – P. 117–140.
16. Jaremko, M. E. Stress-coping abilities of individuals high and low in jealousy / M. E. Jaremko, R. Lindsey // Psychological Reports. – 1979. – Vol. 44. – P. 547–553.
17. Taylor, S.E. Social Comparison, Stress, and Coping / S. E. Taylor, B. P. Buunk, L. G. Aspinwall // Personality and social psychology bulletin. – 1990. – Vol. 16 (1). – P. 74–89.
18. Лепешко, К.В. Типические акцентуированные характеристики личности юных футболистов с различным уровнем социально-сравнительная ревности / К.В. Лепешко // Актуальные проблемы современной психологии : сб. материалов XVII Междунар. Студ. Науч-практ. Конф., Минск, 5 апреля 2017 г. / Гродн. гос. ун-т им. Янки Купалы; редкол : О.Г. Митрофановой. – Гродно, 2017. – С. 256–259.
19. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / сост.: Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М: Аспект Пресс, 2003. – 475 с.

УДК 159.943:101.9(091)

**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
МОЛОДЕЖИ НА ДОРОГАХ В УРБАНИЗИРОВАННОЙ
СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Статья посвящена анализу агрессивного поведения молодежи на дорогах, в качестве участников дорожного движения, в современном обществе. Динамика современной жизни молодежи весьма подвижна, неустойчива и не имеет постоянного характера. Большинство молодых людей часто подвергаются стрессам, негативным эмоциям, что приводит к проявлению агрессивности. На возникновение агрессии влияет обстановка в семье, или же, иные, ситуативные причины. К ним можно отнести: оценку другими людьми, восприятие агрессии, желание возмездия. Агрессия может проявляться в виде угрозы другим людям (вербально, взглядом, жестом); физическими драками; использованием в драке предметов, которые могут ранить; физическими жестокими обращениями с людьми и с животными; воровством по отношению к человеку, который не нравится; намеренной порчей имущества; шантажом, вымогательством; прогулам на рабочем месте. Следует учесть, что агрессивное действие – это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Молодежь чаще прибегают к непрямым способам выражения агрессии: вербальной, косвенной и негативизму.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение молодежи, социум, дорожно-транспортные происшествия, урбанизация.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE AGGRESSIVE BEHAVIOR
OF YOUTH IN AN URBANIZED SOCIAL ENVIRONMENT**

The article is devoted to the analysis of aggressive behavior of youth in modern society. The dynamics of modern youth life is very mobile, unstable and does not have a permanent character. Most young people often experience stress, negative emotions. And yet, situational reasons. Assessment of other people, perception of aggression, desire for retribution. Aggression can manifest itself in the form of threats to other people (verbally, with a look, a gesture); physical fights; using objects that can injure in a fight; physical abuse of people and animals; theft in relation to a person who does not like; intentional damage to property; blackmail, extortion; truancy in the workplace. This is a manifestation of aggressiveness, as a situational reaction. Young people often resort to an indirect way of expressing aggression: verbal, indirect and negativity.

Key words: aggression, aggressive behavior of youth, society, traffic accidents, urbanization

Введение. В настоящее время на молодое поколение обрушивается огромное количество информации, часть из которых связана с насилием, агрессией и жестокостью. Источниками являются средства массовой интернет, телевидение, газеты, которые в подробностях постоянно описывают такие происшествия, негативно влияя, таким образом, на неокрепшую психику подростков.

Воздействие такого рода информации приводит к тому, что молодежь воспринимает агрессивное поведение как норму, копируют такой вид поведения, а затем сами и страдают от проявлений агрессии. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом взаимосвязанных факторов: агрессивное поведение в подростковом, юношеском возрасте нередко принимает враждебную форму, при этом, увеличивается число преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Участились случаи групповых драк молодых людей, в том числе и представительниц слабого пола, носящих ожесточенный характер. Деструктивное агрессивное поведение опасно для жизнедеятельности человека, в том числе, в условиях дорожного движения.

Цель статьи – на основе анализа теоретических источников и практического исследования особенностей проявления агрессивности у молодого поколения сформировать ряд выводов и предложений по коррекции этих проявлений.

Материал и методы. Материалом исследования явились труды отечественных и зарубежных ученых, характеризующие методологические основания и технологии изучения агрессии. В Республике Беларусь вопросы агрессивного поведения изучали А.Н. Пастушеня, В.А. Янчук, И.А. Фурманов. Для решения поставленной цели были использованы метод систематизации и концептуализации научных идей, сравнительный и системный анализ, описательный и аналитический подход.

Результаты и их обсуждение. Теоретическая и практическая новизна работы заключается в том, что эта психологическая проблема, не смотря на ее актуальность, изучается сравнительно недавно, и данная статья ставит перед собой целью продолжить ее исследование. Практическая значимость темы исследования состоит в том, что она позволяет выработать практические рекомендации по психологическому выявлению особенностей.

Изучение агрессивности является определенной реакцией ученых-психологов на рост конфликтов, насилия, с которыми сегодня столкнулось человечество (С. Беличева, Р. Бэрн, С.В. Еникополов, В.В. Знаков, Н.Д. Левитов, А.А. Реан, Д. Ричардсон, Э. Фромм, Х. Хекхаузен и др.). В Большом психологическом словаре (составители Б.Г. Гуревич Мещеряков, В.П. Зинченко) под агрессией понимается: «... мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям, или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т. п. Согласно Р. Бэрну и Д. Ричардсон «Агрессия – это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинения вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [1, с.26].

В своей работе «Анатомия человеческой деструктивности» Э. Фромм определяет агрессию более широко: «Мы должны различать у человека два совершенно разных вида агрессии. Первый вид, общий и для человека, и для всех животных, – это филогенетически заложенный импульс к атаке (или к бегству) в ситуации, когда возникает угроза жизни. Эта оборонительная «доброкачественная» агрессия служит делу выживания индивида и рода; она имеет биологические формы проявления и затухает, как только исчезает опасность. Другой вид представляет «злокачественная» агрессия – это деструктивность и жестокость, которые свойственны только человеку и практически отсутствуют у других млекопитающих; она не имеет филогенетической программы, не служит биологическому приспособлению и не имеет никакой цели» Несмотря на различия в определении понятия агрессии у разных авторов, идея причинения ущерба (вреда) другому субъекту присутствует практически всегда.

В последнее время проблема агрессивного поведения молодежи тесно переплетается с взаимопониманием человеком понятия культуры, отношения общества к культуре, культура поколений является ли не самой популярной в мировой психологии. Это реакция психологов на беспрецедентный рост агрессии и насилия в цивилизованном двадцатом первом веке. Одной из актуальных проблем на сегодняшний день является проблема агрессивности в обществе. Это связано с тем, что исследования и многочисленные наблюдения показывают: агрессивность человека, слаживается из сторонних факторов влияющие на поведение человека в стрессовых ситуациях, а также на индивидуальные особенности характера и типа темперамента.

Современные статистические данные свидетельствуют об устрашающих факторах повышения агрессивности, бескультурного поведения человека в семье и обществе, несмотря на всевозможную пропаганду культурного поведения, взаимоуважения среди населения, а также повышения их культуры поведения в местах массового скопления людей, представляет собой источник повышенной опасности и требует необходимости принятия серьезных мер по устранению данной проблемы.

Агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации. Проявление агрессивности у подрастающего поколения связано с: угрозой другим людям (вербально, взглядом, жестом), физическими драками.

В настоящее время психологи выделяют два вида агрессии:

- конструктивная агрессия (открытые проявления агрессивных побуждений, реализуемые в социально приемлемой форме, при наличии соответствующих поведенческих навыков и стереотипов эмоционального реагирования, открытости социальному опыту и возможности саморегуляции и коррекции поведения);

- деструктивная агрессия (прямое проявление агрессивности, связанное с нарушением морально-этических норм, содержащее элементы повеления с недостаточным учетом требований реальности и сниженным эмоциональным самоконтролем).

Существуют половые различия в силе проявления агрессивных реакций. Мужчин отличает преобладание реакций физической агрессии, в то время как девочки с возрастом чаще прибегают к непрямым способам выражения агрессии: вербальной, косвенной и негативизму. На всем протяжении подросткового периода наблюдается четко выраженная динамика всех форм агрессивности от младшего к старшему подростковому периоду.

В женской агрессии выделяются две формы агрессии, более распространенные среди женщин, чем мужчин. Один тип агрессии называется косвенной агрессией, а другой получил название «реляционной» агрессии. Косвенная агрессия понимается как разновидность социального манипулирования. Тип агрессивного подростка (девочки) отличается наличием мотивационных тенденций к поддержанию жизнеобеспечения, комфорта, общения.

Большинство деструктивных, критических, разрушительных ситуаций в обществе – это последствия неконтролируемых вспышек агрессивного поведения. Теракты, страшнейшие катастрофы, неконтролируемые митинги – реальная угроза для урбанизированной социальной среды. Следует обратить особое внимание на дорожно-транспортные происшествия, которые случаются по вине водителей и пешеходов, которые подвержены агрессивному поведению.

Проанализировав статистические данные официальной статистики дорожно-транспортных происшествий и пострадавших в них по областям Республики Беларуси и г. Минске за последние четыре года произошло больше 3500 аварий, в которых погибло 747 человек [4]. Более того цифра не полная, так как не все дорожно-транспортные происшествия отражены в статистике государственной автоинспекции (ГАИ) – некоторые люди умирают в больнице. В среднем, в день по всей стране происходит 50-65 дорожно-транспортных происшествий, без учета тех ДТП, где ущерб получают только механизмы. Этот и другие факты заставляют все больше задуматься о психоэмоциональном состоянии водителей. Если предположить, что импульс агрессии или аутоагрессии у человека без транспорта может привести к ушибу, конфликту с соседом, в котором он применит, в крайнем случае, только свою силу, то у водителя агрессивный импульс подхватывается и мо-

жет осуществиться с гораздо большей силой. В связи с этим все больше внимания уделяется проблеме дорожной ярости, проводятся исследования с целью изучения мотивов виктимного поведения, выявления факторов, способствующих развитию у водителей негативных эмоций.

В настоящее время аварийность и травматизм на дорогах превратились в серьезную социально-экономическую проблему не только на территории Республики Беларусь, но и во всем мире. Положение в сфере безопасности дорожного движения Организация Объединенных Наций (ООН) характеризует как глобальный кризис. Значение безопасности дорожного движения получило всеобщее признание при обсуждении вопросов глобальной экологической политики на Конференции ООН по устойчивому развитию. Участниками форума была подчеркнута тесная связь между безопасностью дорожного движения и устойчивым развитием. Согласно докладу Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) о состоянии безопасности дорожного движения в мире (2013г.) [3], общее число случаев смерти в результате дорожно-транспортных происшествий (ДТП) остается недопустимо высоким – 1,24 миллиона случаев в год. Почти 60% дорожно-транспортных происшествий в городах приходится на столицу и областные города Республики Беларусь. Только по Витебской области за 2018 год совершено 21 дорожно-транспортное происшествие, повлекшее гибель людей. В сравнении с 2017 годам показатель дорожно-транспортных происшествий значительно снизился, о чем свидетельствуют статистические данные. За 2018 год зарегистрировано снижение количества дорожно-транспортных происшествий с пострадавшими (с 2353 до 2311; -42; -1,8%), погибших (с 380 до 356; -24; -6,3%) и раненных (с 2531 до 2522; -9; -0,4%) в них людей [3].

Тем не менее, динамическая дорожная ситуация представляет собой источник повышенной опасности и требует изменения существующего состояния. Несмотря на всевозможные методы борьбы с нарушением правил дорожного движения, активной агитации, пропаганду правил дорожного движения среди населения, современные статистические данные свидетельствуют об устрашающих факторах дорожно-транспортного травматизма. В большинстве случаев виной страшных дорожных происшествий является человеческий фактор, эмоциональное состояние водителя, пренебрежение правилами дорожного движения, и лишь потом – погодные условия, непригодное состояние проезжей части и т.д. Одной из причин такой ситуации на дороге является стиль поведения водителей во время движения. Поэтому данное исследование, целью которого является выявить у участников дорожного движения склонность к агрессивному поведению, весьма актуально [2, с. 24-28].

Для более детального подхода к вопросу о безопасности на дорогах было проведено исследование, целью которого является выявление безопасных, агрессивных, склонных к агрессии водителей. В качестве методов исследования была использована анкета, которая состоит из 37 вопросов закрытого и открытого типа на определение личностных качеств оценивающийся по четырем категориям: безопасность, агрессивность, вежливость и ярость, методы математической обработки и анализа. В исследовании приняли участие 33 человека (27 мужчин и 6 женщин), проживающих в г. Орша и Оршанском районе, в возрасте 18 – 60 лет, со средним водительским стажем 15 лет.

Анализ результатов позволил нам констатировать, большинство опрошенных (73%) являются безопасными водителями, то есть соблюдают правила дорожного движения. Сравнительный анализ показал, что в эту категорию попало 49,5% мужчин и 50% женщин, средний возраст которых составил 36,4 года, води-

водительский стаж – 15,2 года. А также 87% респондентов этой категории постоянно пользуются автомобилем (под степенью безопасности понимаются результаты тесты от 100 до 67,5%). Массовое использование автомобилей привело к появлению еще одного языка, в виде специальных правил, жестов и сигналов, то есть дорожной этики. Он был придуман водителями для общения друг с другом на расстоянии. Большинство водителей (26 мужчин и 6 женщин) отнесли себя к категории, которая на дороге придерживается таких правил и ведет себя вежливо (степень вежливости от 67,5 до 100%). Оставшиеся 27% респондентов по результатам тестирования отнесены в категорию водителей, которым свойственно агрессивное поведение в процессе движения на дороге. Сравнительный анализ показал, что в эту категорию попало 8 мужчин и 1 женщина, средний возраст которых составил 32,3 года, водительский стаж – 13 лет, все постоянно пользуются автомобилем (степень агрессивности – от 100 до 67,5%). Не смотря на то, что большинство водителей участвующих в опросе, соблюдают правила дорожного движения, заботятся о безопасности, имеют представление о дорожной этике, 65% отмечают у себя склонность к дорожной ярости (степень склонных дорожной ярости – от 45 до 100%). Под таким поведением понимают агрессивное или неосторожное поведение, в некоторых случаях откровенно хамское поведение водителей во время управления транспортным средством. Дорожная ярость включает в себя грубые жесты, оскорбление, сознательно агрессивное управление транспортным средством. Агрессивное поведение водителей – это стремление намерено навредить или проучить других участников дорожного движения, связанное за первенство или превосходство в автомобильном потоке. Сравнительный анализ показал, что в эту категорию попало 19 мужчин и 3 женщины, средний возраст которых составил 33 года, водительский стаж – 11, 6 лет, все часто пользуются автомобилем. Так же в своем исследовании мы хотели проследить зависимость безопасного поведения на дороге, не только от возраста, стажа вождения, но и от образования. Данное предположение не подтвердилось: агрессивное поведение во время дорожного движения не зависит от наличия образования.

В ходе исследования мы акцентировали внимание на некоторых вопросах теста. 73% (19 мужчин, 6 женщин) респондентов на вопрос «Я стараюсь быть вежливым водителем» ответили положительно. 27% (8 мужчин и 1 женщина) ответили положительно на вопрос «При возникновении конфликта, я не считаю себя виноватым». «Если кто-то уступает дорогу, я непременно отблагодарю другого водителя махом руки или аварийным сигналом», так бы поступили 87% опрошенных (24 мужчины и 4 женщины). На вопрос «При движении я оставляю достаточно места впереди своего автомобиля, чтобы другие водители могли перестроиться при необходимости на мою полосу движения» только 45% ответили положительно, что говорит о недостаточном владении водительской этики. На провокационный вопрос «Если я вижу на впереди идущем автомобиле наклейку наподобие: «Обгони, если сможешь!», то когда я обгону, покажу непристойный жест» 24% (6 мужчин и 1 женщина) участников исследования ответили положительно, что снова подтверждает актуальность проблемы агрессивного поведения на дороге.

Подводя итоги проведенного исследования можно говорить о том, что большинство водителей, являются безопасными и вежливыми водителями. Небольшое количество водителей являются агрессивными на дороге, но большая часть опрошенных водителей, к сожалению, склонна к дорожной ярости.

Таким образом, можно сделать вывод, что необходимо продолжать работать в данном направлении для профилактики дорожно-транспортных происшествий, аварийных ситуаций на дороге, формирования культуры безопасного поведения

на дороге не только среди водителей транспортных средств, а также среди велосипедистов, пешеходов. Уделить больше внимания пропаганде безопасного поведения на дороге, формированию культурного поведения среди участников дорожного движения. Проводить мероприятия, в том числе, среди участников дорожного движения, направленные на борьбу с деструктивным агрессивным поведением. Разработать и внедрить в оборот методические рекомендации о вспышках агрессивного поведения, его последствиях, способах борьбы с данным недугом. Необходимо акцентировать внимание государственной автомобильной инспекции, общественных объединений, автомобильных школ, на мероприятиях направленных на подавления дорожной ярости, агрессивного поведения водителей.

Заключение. В сложившейся ситуации возникает необходимость в принятии серьезных мер по устранению данной проблемы: создание специальных проектов, программ направленных на борьбу с деструктивным агрессивным поведением; формирование культуры безопасного поведения на дороге водителей и пешеходов; проведение совместных обучающих тренингов государственной автомобильной инспекции МВД Республики Беларусь и специалистов-психологов; обучение водителей правилам снятия стресса и подавления агрессивности; формирование правил поведения пешеходов; проведение различных акций направленных на культуру поведения на дороге.

Список использованной литературы:

1. Басс, А.Г. Психология агрессии / А.Г. Басс // Вопросы психологии. – 2009. – №3. – С.31–44.
2. Дроздов, А.Ю. Агрессивное поведение молодежи в контексте социальной ситуации / А.Ю. Дроздов // Социс. – 2009. – № 4. – С. 95–98
3. Доклад Всемирной Организации Здравоохранения о состоянии безопасности дорожного движения в мире 2018 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/road-traffic-injuries> – Дата доступа: 01.10.2019.
4. Министерство внутренних дел Республики Беларусь Общая статистика за 2018 год. РБ – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.mvd.gov.by/ru/page/statistika/stats>. – Дата доступа: 01.10.2019.
5. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2011. – 456 с.

Макаренко Т.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

tanya.makarenko98@mail.ru

УДК 364-783 : 364.694 : 614.2

АНАЛИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОТДЕЛЕНИЯ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ

В статье проанализирована деятельность отделения дневного пребывания для инвалидов по работе с молодыми людьми с инвалидностью. Указана цель и основные задачи отделения. Посещение отделения предполагает полную занятость в течение дня, поэтому в статье представлено исследование на наличие свободного времени, а также уровень удовлетворённости свободным временем молодых людей с инвалидностью. Для изучения качества жизни проведена экспресс-методика и полученный результат представлен в статье.

Ключевые слова: здоровье, инвалид, молодые люди с инвалидностью, реабилитация, социальные услуги, свободное время, качество жизни.

ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF THE DAY STAY DEPARTMENT FOR DISABLED PEOPLE ON THE IMPLEMENTATION OF THE INDIVIDUAL REHABILITATION PROGRAM FOR DISABLED PEOPLE

The article analyzes the activities of the day stay department for disabled people working with young people with disabilities. The purpose and main objectives of the separation are specified. Visiting the office involves full-time employment during the day and therefore the article presents a study for the availability of free time, as well as the level of satisfaction with free time of young people with disabilities. To study the quality of life, an express method was carried out and the result is presented in the article.

Key words: health, disability, young people with disabilities, rehabilitation, social services, free time, quality of life.

Введение. Среди глобальных проблем, заявляющих о себе в XXI веке, наиболее острыми являются проблемы психического и физического здоровья. В социальной сфере одной из важных и сложных категорий является работа с людьми с ограниченными возможностями. Необходимость в социальной адаптации, реабилитации инвалидов, приспособление инвалидов к полноценной жизни в окружающем их обществе в настоящее время приобрела особую значимость. Связано это с тем, что меняется отношение общества к людям с ограниченными возможностями, изменились подходы в работе с инвалидами, разрабатывается законодательная база.

Беларусь – социально ориентированное государство и одним из приоритетов государственной социальной политики является социальная защита людей с ограниченными возможностями, которая направлена на улучшение качества жизни инвалидов. Для обеспечения полноправного участия инвалидов в жизни общества в республике создаются специализированные рабочие места, на которых условия труда не противоречат индивидуальной программе реабилитации инвалидов.

Социальные услуги гражданам и семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации в Беларуси предоставляют территориальные центры социального обслуживания населения (ТЦСОН), которые созданы и функционируют в каждом административном районе. Начиная с 2010 года во всех центрах работают отделения дневного пребывания для инвалидов. В настоящее время насчитывается 156 таких отделений, в которых работают 283 реабилитационно-трудовые мастерские, более 1,4 тысячи кружков по интересам. Данные отделения на постоянной основе посещают более пяти тысяч инвалидов. В отделении, люди с ограниченными возможностями, развивают навыки самообслуживания, учатся готовить, занимаются посильной трудовой деятельностью [1]. На основании части второй статьи 23 Закона Республики Беларусь от 23 июля 2008 года «О предупреждении инвалидности и реабилитации инвалидов» и подпункта 6.27 пункта 6 Положения о Министерстве здравоохранения Республики Беларусь, утвержденного постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 23 августа 2000 г. № 1331 разработано и функционирует Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 1 июля 2011 г. № 65 «Об установлении формы индивидуальной программы реабилитации инвалида, утверждении Инструкции о порядке ее заполнения и о признании утратившим силу постановления Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 2 февраля 2009 г. № 10» [2; 3].

В соответствии с данным Постановлением план занятий и организация групп в ТЦСОН осуществляется в зависимости от индивидуальной программы реабилитации инвалида. Отделение дневного пребывания для инвалидов посещают клиенты с различными заболеваниями и разной степенью утраты здоровья.

Материал и методы. База исследования: ГУ «ТЦСОН Железнодорожного района г. Витебска». Выборка: 20 подопечных отделения дневного пребывания для инвалидов в возрасте от 26 до 44 лет.

Диагностические методики: анкета на выявление свободного времени у молодых инвалидов, экспресс-методика оценки качества жизни (NAIF).

Результаты и их обсуждение. В государственном учреждении «Территориальный центр социального обслуживания населения Железнодорожного района г. Витебска» функционирует отделение дневного пребывания для инвалидов, которое открыто с целью интеграции в общество и реабилитация людей с инвалидностью. Реализация данного направления работы осуществляется посредством организации кружковой и клубной деятельности, культурно-массовой работы, социально-бытовой и трудовой реабилитации людей с ограниченными возможностями. Одна из основных задач отделения – создание условий для формирования развивающей среды, которая способствует самореализации и социальной адаптации молодых инвалидов, выявлению и развитию их индивидуальных особенностей, раскрытию их творческого потенциала. В отделении дневного пребывания подопечные находятся в течение дня. После того как работа отделения заканчивается у молодых людей с инвалидностью остаётся ещё много свободного времени. Для изучения эффективности работы отделения и планирования инвалидами свободного времени была разработана анкета на выявление наличия свободного времени у молодых инвалидов.

В ходе анкетирования нас интересовал вопрос, есть ли у молодых людей с инвалидностью хобби. Исходя из нашего исследования: 80% подопечных указали, что есть хобби. Однако 20% ответило отрицательно. Далее был задан вопрос, каким образом они проводят своё свободное время. Были получены следующие результаты: 30% указали, что за просмотром телевизора и 30% указало свой вариант, не предложенный в анкете, 20% предпочитают проводить время с друзьями, 15% просто находятся дома и 5% ответили, что проводят своё свободное время за чтением. Можно сделать вывод, что у каждого подопечного после завершения работы центра есть и свои увлечения.

На вопрос: часто ли они проводят своё свободное время без пользы – 70% указали, что то, что они делают, приносит пользу; 20% указали, что да, без пользы; 10% затруднились ответить и указали, что случается и такое.

Следующий вопрос в нашей анкете можно назвать ключевым. Данным вопросом хотелось выяснить, какие культурно-досуговые учреждения они посещают. 35% подопечных указали, что посещают театр, 15% спортивные секции, 5% посещают кинотеатр и 45% вписали свои учреждения (25% – учреждения согласно своим интересам и 20% не посещает никаких культурно-досуговых учреждений). На вопрос: как часто они посещают указанные культурно-досуговые учреждения, получены результаты: 10% каждый день, 30% раз в неделю, 40% раз в месяц и 20% не посещают. Отвечая на этот вопрос, они показали свою активность и заинтересованность. Далее попросили ответить на вопрос, умеют ли планировать своё время. 55% указали на то, что умеют, 45% испытывают затруднение.

В следующем вопросе мы хотели выяснить планируют ли они вообще своё время или просто действуют по обстоятельствам, спонтанно. 15% указало, что да, всегда планируют, 20% планируют, но только, когда много дел и 65% указали, что не планируют, знают, как организовать свой процесс, но подстраиваются под ситуацию. После результатов предыдущего вопроса, мы выясняли, с кем они предпочитают проводить свободное время. 60% ответило, что с родными, 35% указали, что с друзьями и только 5% указали на то, что предпочитают проводить своё свободное время в одиночестве.

Уточняя полученные ответы, мы выяснили, какой отдых они предпочитают. 55% молодых людей с инвалидностью указали, что предпочитают активный вид

отдыха, а 45% из опрашиваемых молодых людей с инвалидностью указали на пассивный вид отдыха. Следующий вопрос является ключевым. Вопрос звучит следующим образом: насколько вы довольны количеством своего свободного времени. Полученные результаты: 45% полностью довольны, 25% в основном довольны и 30% затрудняются ответить.

На проведение свободного времени молодых людей с инвалидностью влияет качество жизни. Понятие качества жизни включает в себя: удовлетворенность человека своим физическим, психическим и социальным состоянием, благополучием; способность человека (больного) функционировать в обществе, исходя из своего положения, и получать удовлетворение от жизни во всех ее проявлениях; оно определяется тем, насколько болезнь не позволяет клиенту (пациенту) жить так, как он хотел бы. «Качество жизни» (КЖ) – понятие, в широком смысле слова, охватывающее многие стороны жизни человека, связанные не только с состоянием его здоровья, но и условиями жизни, профессиональными способностями, работой, учебой, домашней обстановкой.

Экспресс-методика оценки качества жизни (NAIF) – интегральный показатель качества жизни имеет шесть составляющих: физическая мобильность, эмоциональное состояние, сексуальная функция, социальное состояние, познавательная функция, экономическое состояние. Для облегчения восприятия полученных показателей использован перевод их в проценты. У человека с сохранными функциями, довольного всеми сторонами своей жизни интегральный показатель качества жизни равен 100% или приближается к этому уровню. Незначительное снижение качества жизни – до 75%, умеренное – до 50%, значительное – до 25%, резко выраженное – менее 25%.

Исследование показало, что интегральный показатель качества жизни у молодых людей с инвалидностью, имеет значения от 49,4% до 73,2%, т.е. находится в рамках умеренного и незначительного снижения качества жизни. Для оценки качества жизни мы провели сопоставительный анализ между средним показателем качества жизни у здоровых лиц трудоспособного возраста и средним показателем качества жизни у молодых людей с инвалидностью. Данные о среднем показателе качества жизни у здоровых лиц трудоспособного возраста были взяты из исследований Белорусского научно-исследовательского института экспертизы трудоспособности инвалидов, а данные о среднем показателе качества жизни у молодых людей с инвалидностью были получены в результате проведения методики в отделении дневного пребывания для инвалидов, ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения». Данные отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Анализ средних показателей качества жизни

Категории качества жизни	Качество жизни у здоровых лиц трудоспособного возраста	Качество жизни у молодых людей с инвалидностью
Физическая мобильность	90%	62,4%
Эмоциональное состояние	96%	79,1%
Сексуальная функция	100%	66,1%
Социальные функции	90%	58,8%
Познавательная функция	100%	58,6%
Экономическое положение	100%	70%
Интегральный показатель	93%	64,1%

Графическое отображение показателей представлено на рисунке 1.

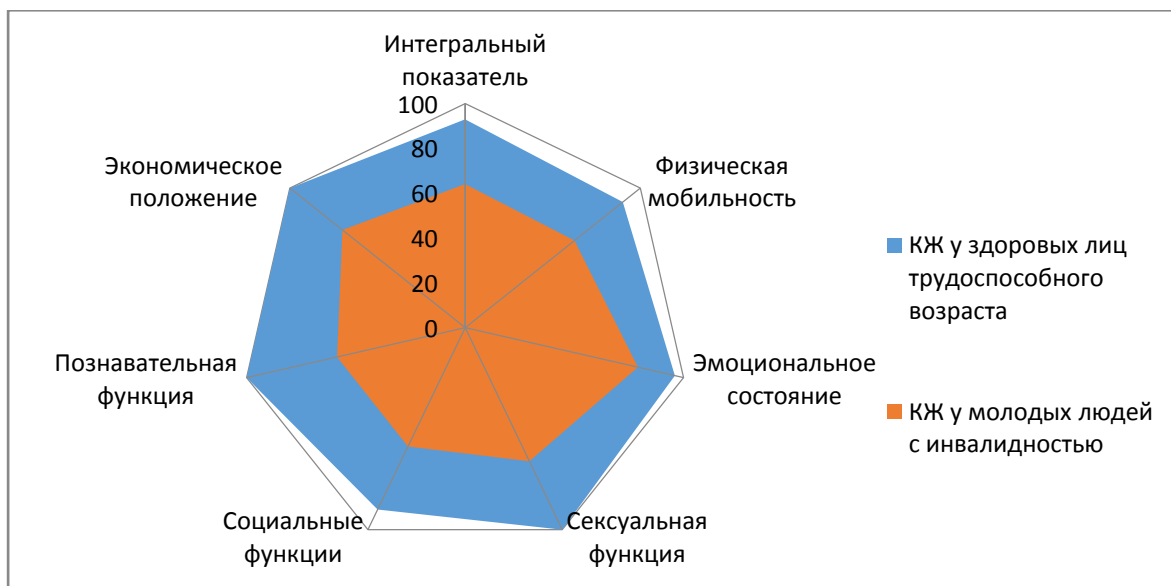


Рисунок 1 – Сопоставительный анализ средних показателей качества жизни

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что работа в отделении дневного пребывания для инвалидов насыщена и разнообразна. Молодые люди с инвалидностью находят значительную часть своего времени именно в отделении, занятия проводятся каждый день и определённое количество часов, но это не мешает молодым людям с инвалидностью в оставшееся время заниматься другими полезными и интересными делами. Результаты показывают, что 45% полностью довольны количеством своего свободного времени, 25% в основном довольны и 30% затрудняются ответить. Изучая качество жизни молодых инвалидов, мы видим, что интегральный показатель составляет 64,1% из 100%. Работа отделения дневного пребывания для инвалидов помогает улучшать реабилитацию и социализацию молодых инвалидов. Социальные и психологические технологии могут использоваться для улучшения качества жизни и решения проблем людей с инвалидностью.

Список использованной литературы:

1. Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь № 114 от 17.09.2007 «Об утверждении Примерного положения о Территориальном центре социального обслуживания населения» // Кодексы, законы и законодательные документы Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://belzakon.net>. – Дата доступа: 01.10.2019.
2. Закон Республики Беларусь «О предупреждении инвалидности и реабилитации инвалидов» от 23 июля 2008 г. № 422-З // Ваш гид в законодательстве Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kodeksy-by.com>. – Дата доступа: 01.10.2019.
3. Постановление Министерства здравоохранения Республики Беларусь 1 июля 2011 г. № 65 «Об установлении формы индивидуальной программы реабилитации инвалида, утверждении Инструкции о порядке ее заполнения и о признании утратившим силу постановления Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 2 февраля 2009 г. № 10» // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 01.10.2019.

УДК 159.9:179.8:347.61

ПРОЯВЛЕНИЕ РЕВНОСТИ В МНОГОДЕТНЫХ КЫРГЫЗСКИХ СЕМЬЯХ

Статья посвящена проблеме ревности детей в многодетных кыргызских семьях. Данный вопрос остается актуальным и значимым в современном обществе. Статья может стать руководством к действию как для молодого поколения, готовящегося создать семью, так и для уже существующих семей.

Ключевые слова: семья, многодетная семья, ревность, стиль жизни, воспитание.

THE MANIFESTATION OF JEALOUSY IN A LARGE KYRGYZ FAMILY

The article is devoted to the problem of jealousy of children in large Kyrgyz families. This issue remains relevant and significant in modern society. The article can be a guide to action for the younger generation preparing to start a family, and for existing families.

Key words: family, large family, jealousy, lifestyle, parenting.

Введение. Семья является важной средой обучения и развития личности, а также главным институтом воспитания. Именно в ней формируется стиль жизни, познавательная, трудовая деятельность личности. Здесь закладываются гуманные черты характера, доброта и сердечность ребенка, его первые уроки, проступки и попытка научиться отвечать за свои действия.

Сегодня в современном обществе многодетные семьи встречаются все реже, но они еще довольно нередки в странах Центральной Азии. Согласно статье 3 Закона Кыргызской Республики «Об основах социального обслуживания населения в Кыргызской Республике» от 19 декабря 2001 года за № 111, многодетной матерью считается мать, родившая и воспитавшая пять и более детей. Многодетность была в традиции кыргызского народа. В Кыргызстане в силу менталитета женщина могла рожать каждый год. По данным Статкомитета КР при шестимиллионном населении в 2018 г. родилось 171149 детей, число рождений значительно различается у городских и сельских женщин. Показатель рождаемости детей растет, по сравнению с 2017 г. – 153620 детей. По данным Медико-демографического исследования 2012 г. сельские женщины рожают детей больше, чем городские: в городах – в среднем по 3 детей, в селах – по 4 ребенка. Следует отметить, что для обеспечения простого воспроизводства населения значение этого показателя должно быть не ниже уровня 2,1 детей. Этот уровень относительно стабилен, 60% в сельской местности, 50% в городской.

Таким образом, в Кыргызстане, в отличие от многих стран, обеспечивается расширенное воспроизводство населения, и численность населения страны увеличивается за счет превышения рождаемости над смертностью и эмиграцией. Это свидетельствует о том, что в Кыргызстане многодетные семьи встречаются чаще, чем в Белоруссии. В связи с этим данный вопрос нуждается во всестороннем изучении.

Для психологии многодетная семья представляет особый интерес в связи со своеобразием внутрисемейных отношений, а также наличием психологических особенностей ее членов. Проблема многодетной семьи является сегодня одним из важных предметов изучения социологов. При этом, сложность и неоднозначность изучения данного социального явления отрицать нельзя. Конечно, оно требует тщательного исследования и анализа, так как многодетные семьи представляют собой особую социальную группу со своими психологическими характеристиками. Исследованием многодетных семей занимались белорусские психологи (Т.А. Думитрашка), который занимался изучением отношений детей в многодет-

ных семьях, Т.Н. Трефилова – когнитивные особенности детей из многодетных семей, так и зарубежные, такие как Р. Дрейкурс, А. Адлер – изучение влияния порядка рождения детей и личностных качеств.

Кроме материально-бытовых проблем, в семье зачастую возникают внутренние конфликты, вызванные отсутствием взаимопонимания между членами семьи.

Одной из существенных проблем семьи есть и остается ревность детей. К сожалению, данный вопрос не изучен в контексте кыргызской семьи, об этом свидетельствует отсутствие источников, трудов отечественных психологов. Найденные исследовательские данные по этому феномену являются наследием советской эпохи и не получили тщательного анализа на современном этапе развития нашего общества в контексте кыргызской семьи.

Незамеченные проявления детской ревности, отсутствие у родителей необходимых знаний о данном явлении, неумение реагировать на поведение ребенка, спровоцированное ревностью, могут повлечь за собой развитие страхов у ребенка, гнев, злобу, неуверенность в себе, комплексы, замкнутость, изоляцию и даже месть. Могут возникать различного рода стрессы, ухудшается психическое здоровье, вызывая различные расстройства и заболевания, сопровождающиеся рядом соматических симптомов.

Цель работы – изучить особенности проявления ревности среди детей в многодетной кыргызской семье на разных этапах развития общества и последствия ревности в жизни взрослого человека.

Материал и методы. Метод теоретического анализа психолого-педагогической, кыргызской художественной и другой литературы с описаниями жизни детей в многодетных семьях.

Результаты и их обсуждение. При проведении теоретического анализа было выявлено, что проблематика ревности в психологии изучалась как отечественными, так и зарубежными специалистами (Е.П. Ильин, А.А. Ухтомский, П.Я. Стрельцов, А.Н. Волкова, Т.В. Андреева, З. Фрейд, А. Фрейд, К. Абрахам, К. Юнг, М. Кляйн, К. Хорни, А. Адлер, Ж. Лакан, Э. Эриксон, Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис, Р. Хайнц, Н. Шайнесс, С. Кратохвил, И.А. Фурманов и другие), которые изучали возникновение, развитие и трансформацию феномена ревности в межличностных отношениях.

Ревность является одним из наиболее разрушительных феноменов, связанных со сферой семейных отношений, она сопровождает человечество на протяжении его многовековой истории. Ревность ассоциировалась с завистью, жадностью, рвением, вспыльчивостью, паранойей, эгоизмом и даже любовью. Амбивалентность и неопределенность ревности глубоко укоренена в общественном сознании многих народов и отражена в некоторых библейских фрагментах. Констатируя распространение ревности на определенных этапах развития человечества, исследователи пришли к выводу, что она проявляет себя в культурах, поощряющих сексуальное разделение. Ревность характеризуется как совокупность негативных эмоциональных состояний, ощущаемых при утрате возможности обладать чем-либо или кем-либо. Она обладает исторически обусловленными корнями, так как каждая культура содержит нормативные предписания относительно того, что должно находиться в исключительной собственности человека и что должно быть разделено. Поэтому причины, которые заставляют человека одной культуры почувствовать ревность, не обязательно будут вызывать ревность у представителей других культур.

Д. Далос занималась в основном вопросами детской ревности и говорила о том, что ревность – это чувство, и само по себе оно не плохое, не хорошее. Только в связи с тем, как с этим чувством обходятся, оно оказывает соответствующее влияние на поведение и состояние ребенка.

Развитие детей в разных семьях происходит самыми разными путями. Все зависит от того, кем является ребенок – мальчиком или девочкой, какое у него здоровье, как он себя ведет, является ли он старшим, средним или младшим ребенком в семье. Место и позиция, которые занимает ребенок в семье, очень важны и имеют большое значение для формирования его личности, так же как на его развитие влияют атмосфера в семье и отношение родителей к нему. Если родители спокойно воспринимают рождение второго ребенка, чрезмерно не концентрируют свое внимание на нем, предварительно обсудив рождение малыша с ребенком постарше, то каждый ребенок в такой семье будет чувствовать себя уверенным, с удовольствием будет воспринимать свое место в семье.

Важным фактором для развития у детей чувства ревности, является зависимость от окружающих, прежде всего от родителей. Как указывает Б.Спок, тенденция к зависимости проявляется у самого старшего ребенка. В формировании зависимости детей от родителей, главными являются чрезмерная опека, беспокойство. Ребенок понимает, что он является желанным в семье. Чрезмерная опека развивает у детей чувство зависимости, а также склонность привязываться к какому-то одному человеку. Таким образом были рассмотрены основные особенности возникновения, развития и проявления феномена ревности в детско-родительских взаимоотношениях.

Чувство неудовлетворенности и вины перед своими родителями нередко возникают у ребенка из-за того, что он не такой, каким бы его хотели видеть дома и в школе. А возникающее при этом чувство ревности к братьям и сестрам, может остаться у него на всю жизнь.

Старший ребенок, будучи более опытным, уже преодолел те или иные трудности, которые младшему еще предстоит преодолеть. Последний находится в менее благоприятном положении и чувствует это, изо всех сил старается опередить старшего, прикладывая больше усилий в своеобразном соперничестве. «Обычный тип младшего ребенка – это тот, который хочет всех опередить», – как утверждал А. Адлер. Он стремится достичь большего, чем окружающие. Существуют особенности воспитания детей разного пола в семье. Это обусловлено тем, что у детей на определенном возрастном этапе их развития, возникают ревность: у мальчиков к отцу, у девочек к матери. Как пишет П. Кутер, в детстве все испытали эмоциональные переживания, связанные с ревностью. Сначала ребенок любит свою мать и отца пассивно, при этом скоро он начинает понимать, что не всегда может получить от них ответные чувства: ведь даже самая нежная мать и заботливый отец время от времени оставляют ребенка ради друг друга.

Воспитание в семье осуществляется не только родителями, но и детьми старшего возраста: младшие учатся у старших, перенимают их привычки и опыт. Это может иметь как положительные (опыт заботы о другом человеке, общения с малышами), так и отрицательные (приобретение старшими детьми установок на бездетность, эгоцентризм среди детей младшего возраста, как результат чрезмерной опеки) последствия в зависимости от педагогической грамотности родителей. Возраст играет важную роль в отношениях братьев и сестер. Эта связь наиболее выражена у погодок и у детей с разницей в два-три года. В отношениях братьев и сестер, разница в годах между которыми значительная, могут возникать трудности. В таких семьях возникают проблемы взаимоотношений между детьми.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что на проявление ревности детей в многодетной семье влияют: стратегии отношений родительского воспитания, порядок рождения в семье, место и позиция ребенка, атмосфера в семье и отношение родителей к нему, братьев и сестер, стиль воспитания в семье.

В традиционном контексте и культуры кыргызского народа существуют дополнительные факторы, влияющие на проявление ревности детей, некоторые из них возникают уже в более взрослом возрасте детей. В частности, младший сын

обязан проживать со своей семьей в доме у родителей, впоследствии становясь наследником жилья. Это может вызвать ревность у сыновей старшего возраста, которым предстоит самостоятельно заботиться о своем материальном благополучии. Следующая причина: воспитание одного или нескольких детей у бабушек и дедушек преимущественно в сельской местности, вдали от семьи родителей. Данная мера часто является вынужденной, поскольку теоретически хоть немного облегчает и без того тяжелую ношу заботы об остальных детях. Немало случаев, когда даже новорожденный ребенок отсылается к бабушке. Результатом такого решения становится психологическая травма ребенка, выросшего вдали от дома, не знающего любви родителей и остальных членов его семьи, но уверенного в том, что от него хотели избавиться. Совместное проживание молодой семьи с родителями одного из супругов является настоящим испытанием в вопросах воспитания детей, поскольку сопровождается частым вмешательством в формирование личности ребенка, отношения между родителями и детьми.

Немаловажной причиной является внутренняя и внешняя миграция населения, когда один из родителей или оба уезжая на заработки, оставляют детей на попечение родственников или даже соседей. Тенденция к ранним бракам, возраст молодых мам (до 25 лет), имеющих трех и более детей, где дети погодки. Главенство отца, неоспоримый авторитет, мать без права голоса, «двойственное воспитание» вызывает немало трудностей в правильном восприятии мира ребенком, Почитание старших, безусловное принятие позиции старшего, даже если она неверная. Родственные кланы, влияние на моральное и материальное составляющее семьи. Часто старшее поколение решает вопрос деторождения, сколько иметь детей. К примеру, существует такая поговорка старшего поколения «один ребенок мало, двое – ничего не значат».

Список использованной литературы:

1. Гендерная статистика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [//www.stat.kg/ru/statistics/gendernaya-statistika/](http://www.stat.kg/ru/statistics/gendernaya-statistika/)
2. Бейкер, К.Г. Теория семейных систем М. Боуэна [Текст] / К.Г. Бейкер // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 155–164.
3. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер // Пер с англ. А.А. Валеева и Р.А. Валеевой. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 448 с.
4. Даллос, Д. Ревность / Д. Даллос, В. Роллан. – М.: Фаир-Пресс, 2006. – 144 с.
5. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.

Матошко Н.В.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

Marketnatasha2@gmail.com

УДК [159.9:316.356.2:314.554] – 055.26 + [159.9:316.356.2:314.554] – 053.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ МАТЕРЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СИТУАЦИИ РАЗВОДА

Статья посвящена проблеме переживаний членов семьи в ситуации развода. Весь фокус внимания направлен на переживания подростками этого периода. А так как большинство детей в Республике Беларусь после развода остаются проживать с матерями, то очень важны переживания матери, ведь излишняя тревога, страх, невроз и агрессия оказывают огромное влияние на эту небольшую ячейку общества. Изучив эти аспекты и разработав краткосрочную коррекционную программу, возможно, получить начало восстановления нормального функционирования, пусть и разрушенной семьи.

Ключевые слова: развод, подросток, мать, брак, адаптация, переживания, агрессия, страх, тревога, стресс, семья, родители.

PSYCHOLOGICAL EXPERIENCE ASPECTS OF MOTHERS AND TEENAGERS IN DIVORCE SITUATION

The article is devoted to the problem of the feelings of family members in a divorce situation. The focus of attention is concentrated on the teenagers experiences of this period. And since most of the children in the Republic of Belarus after the divorce remain with their mothers, the mother's experiences are very important, because excessive anxiety, fear, neurosis and aggression have a huge impact on this small unit of society. Having studied these aspects and developed a short-term correction program, it is possible to get a start to the restoration of normal functioning, albeit a broken family.

Key words: divorce, teenager, mother, marriage, adaptation, experiences, aggression, fear, anxiety, stress, family, parents.

Введение. Развод – это результат кризисного развития отношений супружеской пары, это стрессовая ситуация, угрожающая душевному равновесию одного или обоих партнеров, и особенно детей. Бывает, что некоторые разведенные родители никак не думают над участью ребенка, над их искаженным детством и душевной жизнью. Дети вырастут и, не забыв, как вели себя отец с матерью, продолжат их путь. Могут стать циниками или одинокими, может еще какими-нибудь. Недостатки воспитания, взаимоотношения – эти данные, первейшие и главнейшие характеристики неблагополучной семьи. Ведь успешность адаптации ребенка после развода родителей, не характеризую материальные, престижные или бытовые показатели, в первую очередь к благополучию относят взаимоотношение ребенка с отцом и матерью.

Материал и методы. Исходя из цели и задач работы, было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение переживаний у разведенных матерей и их детей-подростков, после процесса развода.

В качестве участников исследования на констатирующем этапе выступали 26 разведенных матерей в возрасте от 30 до 47 лет и подростков в возрасте от 11 до 15 лет. Первоначально использовались авторские анкеты для виденья более полной картины происходящего у испытуемых в данным период жизни. Далее было проведено эмпирическое исследование испытуемых с помощью диагностических методик.

В ходе исследования использовались следующие методики.

Для разведенных матерей: методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса; опросник «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж. Тейлор, адаптация Т.А. Немчина); диагностика состояния агрессии – опросник Басса-Дарки; методика «Измерение чувства вины и стыда» (Test of Self-Conscious Affect, TOSCA) Дж. П. Тангней (1989).

Методики для подростков: методика «Детский опросник неврозов» ДОН (авторы Седнев В.В., Збарский З.Г., Бурцев А.К.); методика «Анализа семейной тревоги» (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис); диагностика состояния агрессии – опросник Басса-Дарки; тест «Измерение неадаптивной вины» (IGQ).

Все методики подбирались соответственно поставленной цели: изучению аспектов переживания у разведенных матерей и их детей-подростков. В данных методиках исследовались такие переживания: вина, стыд, тревожность, невроз.

Предполагалось, исходя из теоретических знаний, что именно такие переживания преобладают у людей, столкнувшихся с таким семейным кризисом, как развод.

Результаты и их обсуждение. Анализ и интерпретация анкетирования для разведенных матерей. Для того чтобы составить более полную картину данных результатов, была составлена сводная таблица анкетирования разведенных матерей.

Из данных видно, что 61% после развода повторно вышли замуж, а 39% из них родили от второго брака. Скорее всего, 39% одиноких так и не смогли разрешить свои переживания и наладить коммуникацию с противоположным полом. Наглядно, в процентах, это представлено ниже на рисунке 1.

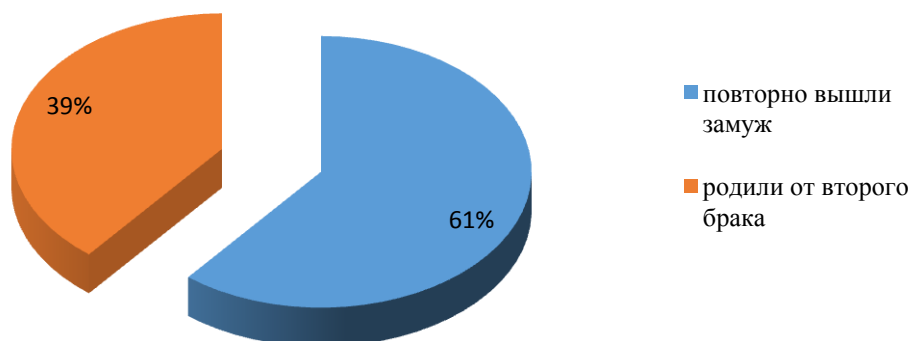


Рисунок 1 – Результаты анкетирования о повторном браке

При вопросе «поддерживаете связь с отцом ребенка?» из 26 человек 13 ответили «только по вопросам ребенка», 7 – «поддерживаю тесную связь», 5 – «не поддерживаю вообще» и 1 – «хорошо общаемся». Следовательно 5 из 26 не получают поддержку в воспитании ребенка. А значит 1/5 исследуемых, в данной категории, скорее всего, будет тревожна, с повышенным чувством вины.

Наглядно это представлено ниже на рисунке 2.

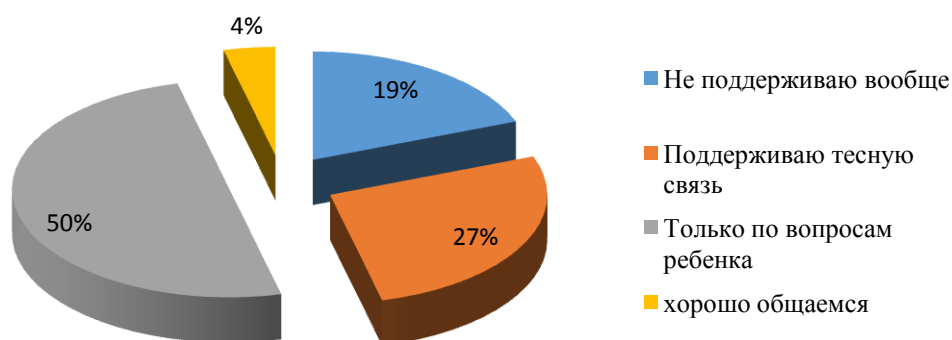


Рисунок 2 – Результаты анкетирования по вопросу «Поддерживаете связь с отцом ребенка?»

При вопросе «Какие отношения с бывшим супругом?» из 26 человек 15 ответили «разобщенные» (равнодушные), 7 – «дружные, сплоченные», 1 – «у меня к нему отношение хорошее, а он не общается со мной», 1 – «хорошие», 1 – «очень недружные, трудные», 1 – «нет отношений». Большая половина испытуемых не поддерживает связь с супругом или относится к нему негативно, следовательно, можно предположить, что все это обязательно скажется на детях, так как их родители до сих пор не пришли к новому благоприятному для ребенка периоду жизни.

Наглядно это представлено ниже на рисунке 3.

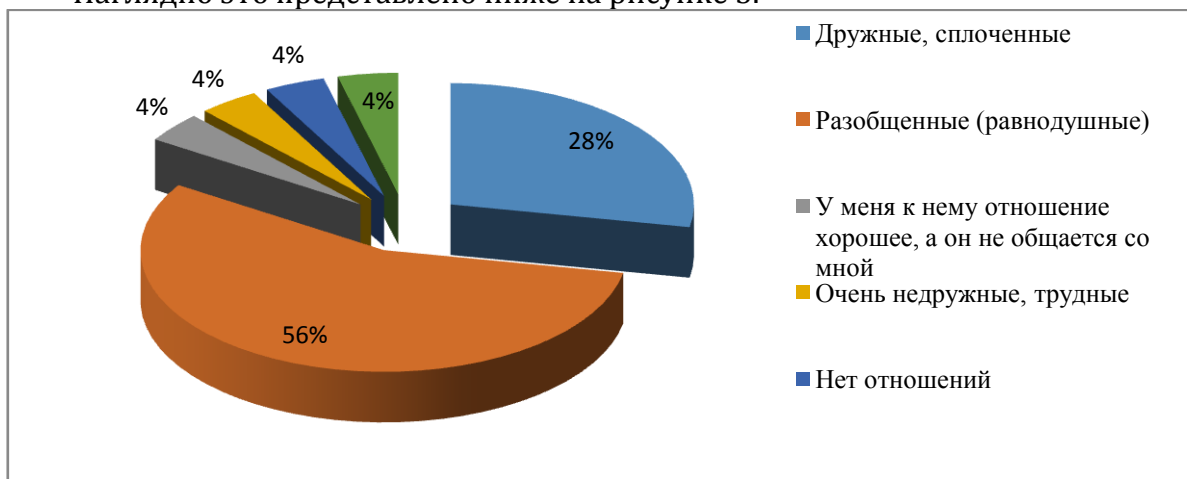


Рисунок 3 – Результаты анкетирования по вопросу «Какие отношения с бывшим супругом?»

Анализируя все эти данные, можно сказать, что после развода 67% вышли повторно замуж, 50% общаются со своими бывшими мужьями по вопросам ребенка и 56% не интересуются жизнью своего бывшего мужа, и только 27% процентов поддерживают тесную связь и 28% имеют дружные и сплоченные отношения. Соответственно примерно 30% матерей имеют хорошо налаженные отношения с бывшим супругом, а значит, всего 30% минимизировали травматичную ситуацию после развода для своего ребенка.

Анализ и интерпретация анкетирования для подростков

Исходя из данных анкетирования подростков, можно сказать, что возраст детей, когда происходил развод, варьируется от 2 до 14 лет. На момент проведения анкетирования подросткам от 11 до 15 лет.

При вопросе «Поддерживаешь ли ты отношения с отцом?» из 26 подростков 18 ответили «часто вижу, общаюсь, созваниваюсь», 4 – «не вижу, не общаюсь и не созваниваюсь», 3 – «в основном созваниваюсь» и 1 – «очень редко вижу». Следовательно, меньшая половина подростков, испытав шок от развода, продолжают испытывать переживания по поводу отсутствия контакта с отцом, его поддержки.

Наглядно это представлено ниже на рисунке 4.

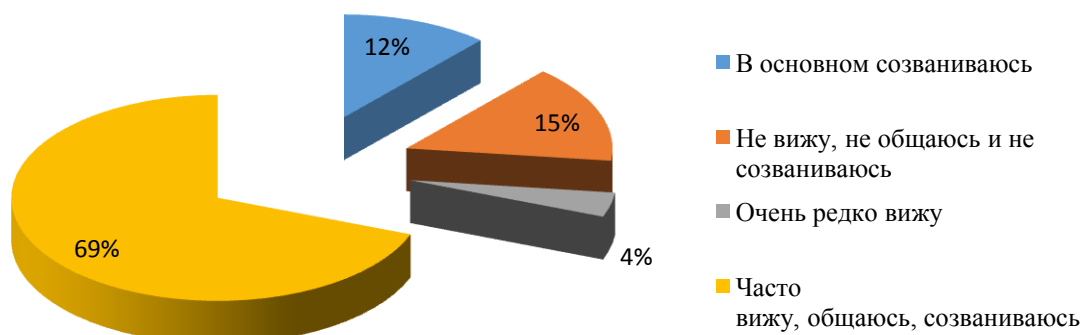


Рисунок 4 – Результаты анкетирования по вопросу «Поддерживаешь ли ты отношения с отцом?»

Если произвести взаимосвязь, то 19% матерей, которые не общаются со своими бывшими мужьями, имеют 15% подростков, у которых нет контакта со своим отцом. Что, конечно же, является негативным фактором в развитии подростка. Ведь одним из благополучных условий при формировании хорошей здоровой личности нужно присутствие двух родителей.

Далее данные по четырем основным (вышеизложенным) методикам для разведенных матерей говорят нам о том, что, сформированы следующие показатели:

- * 65% – повышено чувство вины, что требует коррекции;

- * 46% – занижено чувство стыда, что говорит о возможности скрытого завышенного чувства стыда, а у 19% завышено. Данные говорят, что требуется коррекция;

- * 38% – повышено чувство тревоги, что требует коррекции;

- * 31% – занижена агрессия и это говорит о присутствии таких черт личности, как конформность и пассивность, что требует коррекции;

- * 23% – диагностировано невротическое состояние.

Данные по четырем методикам для подростков говорят следующее:

Детский опросник невротизма (ДОН): 7 детей выраженные симптомы: депрессии, астении, нарушения поведения, нарушения сна, тревоги.

Анализ семейной тревоги: 7 детей имеют семейную тревогу по шкалам: семейная вина, семейная тревожность, семейная напряженность.

Опросник Басса-Дарки: – 2 ребенка завышена агрессия, 1 ребенок с заниженной агрессией; – 5 подростков с завышенной враждебностью

Измерение неадаптивной вины: – 15 подростков имеют повышенный показатель в шкале «вина отделения»; – 11 детей повышенный, 10 пониженный показатели по шкале «вина гиперответственности»; – 4 ребенка имеют повышенный показатель по шкале «вина ненависти к себе».

Заключение. На основании вышеизложенных фактов, изучив теоретическую основу таких переживаний, как чувство вины и стыда, тревоги, невроза, были составлены две коррекционные программы. Первая коррекционная программа адаптирована под зрелый возраст для разведенных матерей, вторая – для подростков.

Изучив природу невроза у женщин и их детей в постразводный период, можно сделать вывод, что истоки надо искать в тревожности. Поэтому коррекционная программа будет направлена, в первую очередь, на снижение тревожности. Далее мы проведем осознанность на такие чувства как вина и стыд, обида, страх и построим будущее у испытуемых. Суть программы направлена на осознание, разрушение старой информации и построения новой.

В качестве помощи подросткам мы опирались на такие факторы как: повышенная тревожность, приводящая к невротическим состояниям, неправильно сформированная самооценка, завышенное или заниженное чувство вины и неадекватное чувство стыда, затрудненный поиск смысла жизни и другие. При проведении коррекционной программы ожидается снижение неблагоприятных последствий от переживаний, а также осознание основных способов противостояния проблем и обид у подростков.

И в заключение следует сказать, что возможность предотвращения развития переживаний у подростков и их матерей после развода возможна при совместной работе психолога. Лучше всего участникам исследования помогает осознание проблемы, быстрое налаживание размеренной повседневной жизни, изменения убеждений и стабилизация новой жизненной ситуации.

Родителям трудно помочь своим детям, учитывая одолевающие их чувства боли, ярости, разочарования. Следовательно, начинать лучше всего с родителей, ведь психологически здоровая мать и отец – это лучший пример для подростка. Ведь все ответные реакции на происходящие события дети видят через призму родителей, а, значит, и начинать надо с родителей. Но для лучшего устранения переживания и улучшения качества жизни, следует захватить весь максимальный спектр жизни: психологическая помощь отдельно каждому члену семьи, и психологическая помощь совместно, для правильного взаимодействия. Далее правильный распорядок, стабильное настоящее, уверенное будущее, спокойствие, все это дает силы на получение радости от жизни, ведь очень много жизненных ресурсов уходит на погашение переживаний.

Список использованной литературы:

1. Видра, Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде: изд. института психотерапии / Д. Видра. – М., 2000. – 218 с.
2. Вассерман, Л.И. Подростки о родителях / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромцына. – СПб: ФАР Миндекс, 2001. – 220 с.
3. Райс, Ф., Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – Санкт-Петербург: Питер Издательство ООО, 2012. – 814 с.

Милашевич Е.П.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
lovekafedra@mail.ru*

УДК 316.346.2- 055.2

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНЩИНЕ

В статье рассматриваются содержательные аспекты гендерных представлений о современной женщине. Проанализированы теоретические подходы к определению понятия гендерные представления и гендерные стереотипы. Определены характеристики обобщенного образа современной женщины.

Ключевые слова: гендер, гендерный стереотип, маскулинность, фемининность.

CONTENT ASPECTS OF GENDER PERCEPTIONS OF THE MODERN WOMAN

The article discusses the substantive aspects of gender perceptions of the modern woman. Theoretical approaches to the definition of the concept of gender perceptions and gender stereotypes are analyzed. The characteristics of the generalized image of modern woman.

Key words: gender, gender stereotype, masculinity, femininity.

Введение. На современном этапе развития психологической науки и практики происходит осознание новой реальности положения, профессионального и личностного предназначения мужчин и женщин в обществе, что значительно влияет на традиционные взгляды и гендерные позиции. Благодаря изменению социокультурных условий, для женщины появляются возможности приобретения новых статусно – ролевых позиций, в которых представительницы женского пола становятся всё более активными, инициативными, независимыми. Особо стоит отметить, что сегодня женщина не может позволить себе ограничиться лишь одной социальной ролью, она стремится гармонично сочетать и успешно

реализовывать те социальные роли, которые для неё важны и интересны. Как показано в исследованиях, традиционные статусно-ролевые позиции женщины остаются доминирующими [1]. Но новый психологический облик представительниц женского пола актуализирует проблемы гендерных исследований в области современной социальной действительности. Исследованием социальных установок в отношении женщин, проблем их профессиональной самореализации, дифференциацией гендерных ролей занимается ряд отечественных психологов (А.А. Чекалина, О.Н. Павлова, М.Л. Бутовская, И.С. Клецина, Л.Г. Степанова). Отдельно отметим значимость исследования таких социальных представлений, как гендерные представления – «сеть понятий, взглядов, утверждений и объяснений о социальном статусе и положении в обществе мужчин и женщин» [2, с.188]. Их изучение направлено на выявление содержательно отличающихся друг от друга представлений; распространенности представлений среди различных групп населения; анализ социальных и психологических факторов, способствующих трансформации взглядов на взаимоотношения и взаимодействие полов [3]. Важно учитывать, что гендерные представления, с одной стороны, отражают, а с другой – формируют и транслируют определенные ценностные ориентации, которые задают своего рода «стержень» каждой культуры. Гендерные представления выступают как частный вариант социальных представлений, обладают всеми их характеристиками и свойствами и усваиваются человеком – представителем данной культуры независимо от пола. По мнению Ю.Е. Гусевой, гендерные представления, являются компонентом социума, так как определенное развитие общества заставило сформировать четкие гендерные представления. Изначально гендерные представления естественным образом вытекали из условий и образа жизни, постепенно образ жизни менялся, а представления практически не трансформировались [4].

Как указывает И.С. Клецина, гендерные представления могут быть определены как согласованная система взглядов о социальном статусе и содержании ролей мужчин и женщин, которые они должны исполнять, как члены общества. Гендерные представления могут касаться жесткого разделения половых ролей, убеждения в необходимости наличия специфических личностных черт, характеризующих мужчину и женщину [2]. Цель статьи – изучение и анализ содержательных аспектов гендерных представлений о современной женщине.

Материал и методы. Одним из самых разработанных аспектов исследуемой темы является вопрос о формировании стереотипных представлений о маскулинности и фемининности в процессе гендерной социализации. Е.В. Улыбина и А.С. Майгурова отмечают, что на сегодняшний день гендерные стереотипы изменяются неравномерно в отношении мужчин и женщин. Старые, патриархальные стереотипы поведения женщин часто не соответствуют действительности, а новые стереотипы в отношении женщин не сформированы. Это определяется тем, что женщины демонстрируют очень разные формы поведения, результатом которых становится общее снижение стереотипности представлений о женском гендере и сохранение стереотипности представлений о мужском гендере в неизменности [5].

Для полноценного развития и самореализации женщине необходимо избавиться от традиционного восприятия гендерных ролей, осознать ограничения, накладываемые гендерным стереотипом на ее поведение и отношение к себе. В опросе участвовали 19 женщин и 14 мужчин от 25 до 40 лет. С целью диагностики установок респондентов относительно современной женщины, применялся метод свободных описаний (вариант методики «Кто Я?») [6].

Результаты и их обсуждение. Характеризуя современницу, женщины на первое место поставили такие качества как: красивая, ухоженная, активная, трудолюбивая, самостоятельная, деловая, успешная, самодостаточная, растерянная, жёсткая, инфантильная, уступчивая. Мужчины, в описании образа современной женщины, в первую очередь, отметили следующие характеристики: самостоятельная, решительная, капризная, привлекательная, умная, располагающая, стержневая, современная, раскрепощенная.

Проанализировав с помощью «Семантического словаря черт личности» используемые при описании прилагательные, было выделено шесть групп характеристик, которые проранжированы по количественной представленности в образе современницы. Мужчины применяли наибольшее число описаний из группы факторов интеллектуального развития и духовной сферы (32,9%) и наименьшее – из группы факторов социального поведения (4,3%). Женщины при составлении портрета представительницы своего пола наиболее часто пользовались характеристиками из группы факторов эмоционально-волевой регуляции поведения (33,2%) и наименее часто – из группы факторов самоотношения и самоподачи (2,4%). Анализ соотношения положительных (П), отрицательных (О) и нейтрально-констатирующих (Н-К) характеристик в описании категории "Современная женщина" показал следующее: (таблица 1)

Таблица 1 – Соотношение положительных, отрицательных и нейтрально-констатирующих характеристик

Респонденты	Понятие	Характеристики %		
		П	О	Н-К
Женщины	Современная женщина	34,21	21,58	44,21
Мужчины		25,00	24,29	50,71

Число положительных описаний превысило число отрицательных и составило у женщин 34,2%, у мужчин – 25%. Женщины чаще всего характеризовали современницу как красивую, сильную, независимую, самодостаточную, активную, самостоятельную, трудолюбивую, успешную, уверенную. Мужчины к этим описаниям добавили такие качества как эмоциональность, обаятельность, веселость, целеустремленность, непредсказуемость, интеллектуальность. Выделив совпадающие наиболее часто используемые мужчинами и женщинами характеристики, можно создать обобщенный образ женщины сегодняшнего дня – это красивая, активная, умная, сильная, уверенная в себе женщина [7].

Используя данные первичной описательной статистики, отметим, что среднее значение по шкале фемининности составило 10,61 балла, по шкале маскулинности 11,39 балла, распределение соответствует нормальному виду.

Для выявления степени выраженности маскулинных и фемининных характеристик женщины, так и для изучения подверженности её стереотипам маскулинности – фемининности использовался опросник С. Бем.

Проанализировав результаты полоролевого опросника С. Бем с помощью рассчитанного индекса IS, была выявлена степень маскулинности и фемининности в образе современной женщины. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Полученные данные по опроснику С. Бем показали, что обобщенный образ современницы глазами мужчин представлен как ярко выраженный маскулинный. Женщины, в свою очередь, создают андрогинный образ современницы. Согласно обобщенным взглядам мужчин и женщин, современная представительница женского пола обладает в большей степени маскулинными чертами, чем фемининными. При самооценке женщин получен ярко выраженный фемининный образ, что свидетельствует о подверженности женщин стереотипам при оценке себя.

Данные по методике С.Бем подтверждают полученные результаты по тесту свободных описаний. Маскулинные женщины обладают сильной волей, склонны к соперничеству с мужчинами и могут претендовать на их роли в профессиональной сфере и социуме. Андрогинные женщины способны осуществлять традиционно мужские задачи используя качества, считающиеся женскими (гибкость, коммуникабельность).

Таблица 2 – Соотношение маскулинных и фемининных характеристик в образе современной женщины

Показатели	характеристики		Индекс IS	Интерпретация
	маскулинные	фемининные		
Обобщенный образ современной женщины глазами мужчин	8,1	7,15	-2,206	ярко выраженная маскулинность
Обобщенный образ современной женщины глазами женщин	10,7	10,5	-0,464	андрогинность
Обобщенный образ современной женщины	18,8	17,65	-2,670	ярко выраженная маскулинность
Самооценка женщин	9,95	14,5	10,565	ярко выраженная фемининность

При оценке образа современной женщины мужчинами и женщинами и образ "Я" женщинами по методике личностного семантического дифференциала (О.Л. Кустовой) получены следующие результаты: мужчины склонны описывать женщину, используя стереотипные факторы эмоциональности и фемининности. Женщины же, оценивая современниц, используют традиционно предписываемые мужчинам факторы маскулинности и силы личности. Женщины при оценке самих себя ставят более высокие баллы по факторам эмпатийности и общей привлекательности, чем при описании других женщин. Из анализа данных можно сделать вывод, что мужчины склонны видеть образ современной женщины стереотипным. Женщины при самооценке создают свой образ в большей степени обладающий традиционно женскими характеристиками, чем образ современниц.

Используя данные корреляционного анализа, отметим значимые корреляции. Обнаружена обратная значимая корреляция с возрастом респондентов и оценкой фактора силы личности ($r=-0,432$), возрастом и оценкой фактора современности ($r=-0,367$). Прямая взаимосвязь обнаружена между фактором маскулинности и фактором оценки ($r=0,781$), фактором силы личности ($r=0,840$), фактором социального статуса ($r=0,922$), фактором эмпатийности ($r=0,367$), фактором современности ($r=0,977$), фактором андрогинности ($r=0,831$). Фактор фемининности имеет значимые прямые корреляции с факторами эмоциональности ($r=0,596$), зависимости ($r=0,542$), эмпатийности ($r=0,862$), андрогинности ($r=0,415$). Фактор андрогинности, кроме обнаруженной связи с факторами маскулинности и фемининности, коррелирует с факторами оценки ($r=0,803$), силы личности ($r=0,701$), социального статуса ($r=0,859$), эмпатийности ($r=0,547$), современности ($r=0,819$). Фактор андрогинности имеет большую взаимосвязь с фактором маскулинности ($r=0,831$), чем с фактором фемининности ($r=0,415$). Обобщив данные, можно констатировать, что в восприятии и оценке образа современной женщины доминируют традиционно маскулинные черты.

Заключение. В итоге можно заключить, что в гендерных представлениях, отражающих взгляд на современную женщину, респонденты отмечают её интеллект,

уровень накопленного опыта и реальных знаний, творческий потенциал, рациональный самоконтроль, выносливость и энергичность, готовность конкурировать с мужчинами во всех сферах деятельности. что делает ее образ более маскулинным. Фемининные черты менее выражены в создаваемом образе современницы. Но, несмотря на преобладание маскулинных черт, самовосприятие женщины характеризуется стереотипно женскими чертами и осознанием необходимости наличия традиционно женских социальных семейных и межличностных ролей. Образы других женщин и образ себя существенно различаются по содержательным категориям. Желание сохранить и продемонстрировать свою женственность является для современницы актуальным. Проблемное поле исследования гендерных представлений является достаточно широким, что определяет важность влияния социокультурных факторов в дальнейшем изучении женской психологии.

Список использованной литературы:

1. Милашевич, Е.П. Самоуважение как аспект социальной идентичности в зрелом возрасте / Е.П. Милашевич // *Komunikowanie sie a jakosc zycia czlowieka / Uwarunkowania psychologiczno-spoleczne.* – Raciborz, 2009. – С.46–49.
2. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
3. Клецина, И.С. Гендерная психология / И.С. Клецина. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
4. Гусева, Ю.Е. Гендерные представления как социокультурный феномен // *Российские женщины и европейская культура / Ю.Е. Гусева // Материалы V конференции, посвященной теории и истории женского движения / Сост. и отв.ред. Г.А. Тишкин.* – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С.235–238.
5. Майгурова, А.С. Асимметрия гендерной идентичности / А.С. Майгурова, Е.В. Улыбина // *Мир психологии.* – 2013. – № 2. – С. 229–239.
6. Степанова, Л.Г. О возможности использования «Семантического словаря черт личности» при интерпретации результатов методики свободных самоописаний / Л.Г. Степанова // *Психологическая диагностика.* – 2006. – № 3. – С. 95–113.
7. Соколовская, Д. Образ женщины в представлении современников / Д. Соколовская // *Молодость. Интеллект. Инициатива: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. студентов и магистрантов / [редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.), А.Л. Дединкин, И.В. Николаева]; М-во образования РБ, Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».* – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – С. 277–278.

Морожанова М.М.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Аспирант

Morozhamari@yandex.by

УДК 316.277:37

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ СЛОЖНОСТИ И НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

В статье обсуждается актуализация, адаптивность и универсальность феноменологического подхода к образованию в условиях сложности и неопределенности.

Ключевые слова: феноменология, образование, опыт, жизненный мир, адаптивность, неопределенность.

PHENOMENOLOGY AS AN INTEGRATIVE APPROACH TO EDUCATION IN CONDITIONS OF COMPLEXITY AND UNCERTAINTY

The article considers the actualization, adaptability and universality of the phenomenological approach to education in conditions of complexity and uncertainty.

Key words: phenomenology, education, experience, life world, adaptability, uncertainty.

Введение. В современных психологических исследованиях на передний план выдвигается ряд проблем, связанных с методологическими, теоретическими, прикладными аспектами развития личности и общества в условиях новизны, сложности, разнообразия и неопределенности (А.Г. Асмолов, Т.В. Корнилова, Д.А. Леонтьев, Т.Д. Марцинковская, Е.Т. Соколова и др.). Вызовы современности, связанные с транзитивностью общества, множественностью и неопределенностью социальных ситуаций, дифференциацией социальных ролей создают проблему идентичности и самоопределения. Релятивизм ценностей, утрата связей между людьми и поколениями, проблема выбора и принятия решений, вызванная необходимостью находиться в межкультурном и междисциплинарном пространстве, проецируются, в том числе и на образование, и носят, безусловно, междисциплинарный характер. Отметим, что научное познание сути таких явлений должно строиться не только на основании общих закономерностей человеческого сознания и психики, имеющих объективную обусловленность результатов. Это означает, что в новых условиях необходимы новые ответы, касающиеся признания индивидуальности, неповторимости и множества возможных путей развития личности (Р.А. Куренкова, Е.А. Плеханов, Е.А. Тимошук и др.). Следовательно, для разрешения сложившихся проблем необходим интегративный подход, как единая основа, апеллирующая к особому типу «данных» – к процессу становления человеческого бытия в мире. В качестве такого подхода мы предлагаем феноменологический подход, основывающийся на познании, понимании, идентификации и описании универсальной природы сознания, то есть его субъективного, интерсубъективного и объективного проявлений, свободных от стереотипного представления о них.

Материал и методы. Материалом настоящего исследования послужили совокупность понятий, данные теоретических и эмпирических выводов, полученные в ходе исследования проблемной тематики. Основными методами исследования выступили комплекс общенаучных методов: гипотетико-дедуктивный, анализ, синтез, а также метод систематизации, сравнительно-исторический метод, позволяющий проводить аналогии и моделировать ситуацию.

Результаты и их обсуждение. Традиционная методология образования исходит из позитивистской модели, в которой дидактические принципы выступают аналогом закономерностей естественнонаучного познания. Как отмечает Р.А. Куренкова, от этого недостатка свободна феноменология образования, которая опирается на модель гуманитарного познания и выстраивает приоритеты на основе индивидуализации существующей реальности, формируя сознание и мышление [1]. Феноменология была основана на континентальной философии начала XX века, в частности, М. Хайдеггером и Э. Гуссерлем, который основываясь на универсальной специфике структур сознания, постулировал ее как «строгую науку» отличную от других научных методологий. Опыт, считал Э.Гуссерль, включает в себя восприятие, мысль, память, воображение и эмоции, каждое из которых «интенционально», поскольку индивид фокусирует свой взгляд на определенной «вещи» или событии. Онтологические предположения, лежащие в основе феноменологического направления основаны на убеждении, что реальность имеет много сложных и тонких нюансов. Множество значений может возникать в соответствии с положением, интересом и контекстом человека, а также в соответствии с пространственно-временными, интерсубъективными и материальными структурами.

Феноменологическое направление в образовании включает в себя образовательный опыт, процессы и средства обучения и преподавания в вариативных образовательных ситуациях в соответствии с принципами:

Экологичности. М. Ван-Манен, занимающийся вопросами феноменологической педагогики, предлагает нормативную ориентацию ценностей социального знания и преимущественную направленность образования к повседневному жиз-

ненному опыту. Он отмечает, что отражение опыта личности является рефлексией прошлого опыта, поскольку невозможно одновременно получать опыт и осмысливать его. Феноменология описывает, как люди осмысливают свой повседневный жизненный мир с их собственной точки зрения. По мнению М. Ван Манена, жизненный мир связан с пространством (ощущение пространственной связи с другими сущностями), временем (чувство разворачивания во времени), телесностью (чувство бытия в телесной форме) и человеческими взаимоотношениями (связь и общение с другими). Ум и тело тесно связаны и неразрывно переплетены в мире бытия. [2]. Знания и опыт индивида зависят друг от друга, поскольку в процессе обучения человеческая деятельность направлена на поиск новых значений и объяснения вещей, а опыт означает приобретение знаний в любой ситуации, в которой участвует индивид. Поэтому, цели организации образования должны находиться в самой жизни и соотноситься с жизненным миром личности.

Диалогичности. Модернизации, реформирование и стандартизация на глобальном уровне актуализируют идею диалога, как способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных и культуральных различий, основанных на логике взаимообогащения и взаиморазвития [3]. По словам М.М. Бахтина, сознание всегда является продуктом реагирующих взаимодействий на уровне феноменологического Я, интенционально на мир, и не может существовать в изоляции [4]. Поэтому образование как диалогический процесс, подразумевает повышение осведомленности человека о реальности, в которой он живет, и предоставление ему инструментов для ее критического анализа, вдохновляет на самоисследование, самопознание себя через другого, и основано на уважении к человеку и на вере в его способности и знания.

Субъектности. Чтобы вырастить и воспитать, нужно правильно понимать жизненный мир подрастающего человека [5]. Феноменологический подход в системе образования как инструмент обучения связан с поиском смысла собственных переживаний и их восприятия, с рассмотрением человеком возможных значений и пониманием сути своих переживаний в связи с разными контекстами обучения. В рамках этого подхода культивируется активная, самостоятельная позиция обучающегося, а целью педагога является помощь в становлении «субъектом собственной образовательной деятельности». Таким образом происходит формирование личности, способной быть преадаптантом, выходить за пределы и конструировать новые формы поведения в разных ситуациях [6].

Если мы хотим отдать должное изучению сложной природы реальности, обычного «жизненного мира» участников образовательного процесса, то необходим подход, обеспечивающий новое понимание феномена. Феноменология как подход и как метод исследования подробно рассматривалась А.М. Улановским. Основываясь на анализе ее истории, принципах, концептуальных представлениях, выделяет базовые положения, которые экстраполируются и на исследование в педагогике:

- Изучение повседневных переживаний как центральный психологический феномен;
- Внимание к анализу смыслов, способов видения мира человеком;
- Беспредпосылочность, непредвзятость и очевидность при работе и исследованиях;
- Описательный и интерпретативный подход к исследованию психологических явлений;
- Использование субъективных отчетов участников в качестве источника данных;
- Применение качественных методов исследования и стратегий анализа качественных данных [7].

Таким образом, основанные на универсальной природе сознания, вышеназванные принципы интегрируются в единое феноменологически ориентированное мышление в образовании, направленное на реализацию талантов человека, его самоактуализацию и удовлетворение запросов общества, обеспечение социальной селекции и социальной мобильности в условиях сложности и неопределенности. Феноменология способна объединить даже противоречивые концепции, выступая кросс-культурным мостом между ними [8].

Заключение. Современный взгляд на феноменологию актуализируется в связи с переоценкой ключевых теорий обучения, практики и образования. Его адаптивность и долговечность как философского направления, так и метода исследования убедительно свидетельствуют о том, что феноменология остается важным, философски обоснованным источником понимания становления человека.

Список использованной литературы:

1. Куренкова, Р.А. Феноменология образования: современный диалог философии и педагогики / Р.А. Куренкова // Профессиональное образование в современном мире. – 2012. – № 1. – С. 43–49.
2. Manen, M.V. Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy / M.V. Manen // State University of New York Press, Albany, NY. – 1990. – 212 p.
3. Янчук, В.А. Четырехмерный континуум понимания феноменологии биопсихосоциальной адаптации: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива / В.А. Янчук // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза [Электронный ресурс]: материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 21–22 мая 2015 г. / И.А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/115304>. – Дата доступа: 12.09.2019.
4. Бахтин, М.М. К методологии гуманитарных наук / М.М. Бахтин. – Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 361–373.
5. Зелеева, В.П. Педагогическая феноменология: возвращение и новые смыслы / В.П. Зелеева // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 5 (21). – С. – 56–61.
6. Асмолов, А.Г. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / А.Г. Асмолов; Под общ. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. – 546 с.
7. Улановский, А.М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии / А.М. Улановский // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. Вып.1. – С. 130–150.
8. Попов, Д.Н. Образование как институт формирования сознания и мышления (феноменологический подход): дис. ... канд. фил. наук: 09.00.11/ Д.Н. Попов; Яросл. Госуд. Ун-т имени П.Г. Демидова. – ЯрГу.- 2018. – 128 с.

Озолова И.В.

ГУО «Средняя школа № 45 г. Витебска», Республика Беларусь, г. Витебск

Учитель высшей категории

innaozolova66@gmail.com

УДК 159.9.07

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРАВОПИСАНИЯ СЛОВАРНЫХ СЛОВ С ПОМОЩЬЮ АКТИВИЗАЦИИ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

В начальной школе программой по русскому языку предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется. Одной из главных задач, стоящих перед учителем, является научить ребёнка писать эти слова без ошибок. Сделать усвоение трудных слов более эффективным процесс сложным, требующий от современного учителя большой творческой работы. Решению данной проблемы посвящено данное исследование.

Ключевые слова: ассоциативное мышление, словарные слова, дети младшего школьного возраста, развитие памяти.

FORMATION OF SKILLS OF SPELLING OF DICTIONARY WORDS BY MEANS OF ACTIVIZATION OF ASSOCIATIVE THINKING

In primary school, the Russian language program provides for the compulsory study of words, the spelling of which is not checked by the rules. One of the main tasks facing the teacher is to teach the child to write these words without mistakes. To make the assimilation of difficult words more effective is a complex process that requires a lot of creative work from a modern teacher. This study is devoted to the solution of this problem.

Key words: associative thinking, vocabulary words, primary school children, memory development.

Введение. Начальная школа – это первое звено в цепи образования, которое ребенок получает в школе. От того насколько прочной будет база знаний, заложенная в начальных классах, зависит дальнейший успех младшего школьника. Было замечено, что дети, которые с большим трудом усваивают несложные школьные истины о буквах и словах, о цифрах и числах легко запоминают сотни мультфильмов с их самыми разнообразными сюжетами, замысловатыми героями и часто довольно запутанными отношениями между этими героями. Возникает предположение, что мышление учащихся начальных классов носит наглядно-образный характер, и, в связи с этим, у большинства из них преобладает образный тип памяти [1].

Для младших школьников особую трудность представляет запоминание пассивной информации, т.е. сведений, которые невозможно осмыслить логически, а требуется просто запомнить. Память ребенка еще не приспособлена к «простому запоминанию» ничего не значащего для него символа – числа или буквы. Зато эта память яркая и образная. Чтобы она заработала и по отношению к пассивной информации, необходимо, чтобы эта пассивная информация превратилась в активную. Для этого необходимо ничего не значащие для ребенка элементы информационных блоков связать с эмоционально значимыми, порождающими эмоции событиями или объектами. Это можно сделать с помощью ассоциаций, и тогда эмоционально-образная память ребенка включится и заработает [1].

В начальной школе программой по русскому языку предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется [2]. Одной из главных задач, стоящих перед учителем, является научить ребёнка писать эти слова без ошибок. Сделать усвоение трудных слов более эффективным процесс сложный, требующий от современного учителя большой творческой работы. Одним из показателей умственного и речевого развития школьников служит богатство их словарного запаса. Слово «представляет собой частицу знания, частицу обобщения опыта, которая хранится в памяти и используется человеком в процессе мышления и речи. Успех в овладении речью – это в конечном итоге залог успеха во всем школьном обучении и развитии детей, ибо через язык, через речь школьник открывает широкий мир науки и жизни» [3].

Вопросы формирования навыков грамотного письма в начальной школе решаются в плане обучения школьников орфографии на основе употребления определенных правил и запоминания ряда словарных слов.

Учителя начальной школы знают, как трудно дается младшим школьникам освоение правописания словарных слов. Причин этого много. Однако главной, на наш взгляд, является то, что при знакомстве со словарными словами ребенку отводится, как правило, пассивная роль: слово предъявляется и анализируется самим учителем, а учащемуся предлагается лишь списать и заучить его. Однако механическое заучивание слов утомляет ученика и не формирует у него интереса к языку. Поэтому применение ассоциативного мышления в процессе работы над словарными словами позволяет повысить эффективность запоминания слов с проверяемым написанием.

Целью работы являлось формирование у учащихся умений ставить перед собой орфографические задачи, осознанно выбирать и анализировать способ решения данных задач и, тем самым, улучшить орфографическую грамотность путем создания различного рода ассоциаций.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа №45 г. Витебска» в 2017-2018 учебном году. В исследовании приняло участие 52 учащихся четвертых классов. Основными методами исследования являлись анализ психолого-педагогической литературы, опрос учителей, диагностика уровня развития ассоциативного мышления, математическая обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. В результате изучения особенностей развития личности было выявлено, что эффективным способом для запоминания орфограммы, написания слова является активизация ассоциативного мышления школьников. Правил для написания словарного слова не существует. Проверить их родственными словами не получается. Такие слова мы называли «упрямыми», т.к. они не подчиняются правилам. «Упрямое» слово надо связать с другим словом «волшебными ниточками» ассоциаций – обыграть ассоциативную связь в стихотворении, сказке. 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.

Для достижения наибольшего эффекта при работе над словами с непроверяемым написанием нами использовались нетрадиционные методы и приемы.

Упражнения на развитие ассоциаций:

Ребенку назывался какой-нибудь предмет или существо и просилось описать его.

Например, ребенка просили перевоплотиться в какой-нибудь объект и изобразить его: Я – барабан. Я – лошадка.

Составление цепочки ассоциаций. Цепочку ассоциаций начинает какое-либо слово – символ или образ, далее записывается или произносится другое слово или образ и т.д., например, такая цепочка: корабль, море, океанские гонки.

Дается два слова (например, мороз и троллейбус). Требуется найти цепочку слов, которая начиналась бы первым словом и заканчивалась вторым. (Мороз, снег, заблудившиеся туристы – лыжники, вертолет со спасателями, и, наконец, спасатели увидели лыжный след похожий на троллейбусные провода.)

Упражнения на развитие способности устанавливать ассоциации между элементами материала:

Перед учеником раскладывались 15-20 карточек с изображением отдельных предметов и говорилось: «Я сейчас назову тебе несколько слов. Посмотри на эти картинки, выбери из них ту, которая поможет тебе запомнить каждое слово, и отложи ее в сторону». Затем ученик с помощью картинок вспоминал те слова, которые ему были заданы.

Учащимся предлагалось несколько слов и общими усилиями всех детей надо зафиксировать все ассоциации, которые придут на ум при чтении этих слов. Например, верблюд – горб, гора, пустыня, песок...

«Нелогичные ассоциации» Детям дается несколько слов, логически не связанных между собой, например, книга, цветок, сосиска, мыло. Предлагалось попробовать найти ассоциации, которые бы связывали эти слова. Фиксировались первые при-

шедшие на ум ассоциации. В этом упражнении требовалось объединить в воображении два предмета, не имеющих ничего общего друг с другом, т.е. не связанных между собой естественными ассоциациями. Примерные пары для тренировки: горшок – коридор, ковер – кофе, кольцо – лампа, жук – кресло, солнце – палец, двор – ножницы. Сначала дети тренировались вслух, рассказывая друг другу свои картинки, затем работали самостоятельно. На следующих занятиях диктовались по одному слову из каждой пары, а дети должны были вспомнить и записать второе.

Затем детей учили запоминать несколько логически не связанных слов. Начинали с 10 слов. Например, дерево, стол, река, корзина, расческа, мыло, ежик, резинка, книга, солнце. Эти слова затем связывались в рассказ. (Например, представьте зеленое дерево. Из него начинает расти в сторону доска, из доски вниз опускается ножка, получается стол. Приближаем свой взгляд к столу и видим на нем лужу, которая стекает вниз, превращаясь в реку. Посередине реки образуется воронка, которая превращается в корзину. Вы подходите, отламываете один край – получаем расческу. Вы моете волосы мылом. Мыло стекает, и остаются волосы, торчащие ежиком. Вы берете резинку и стягиваете ею волосы). Если ребенок затруднялся повторять слова, которые ему называли, ему предлагалось к каждому слову сделать рисунок, который помогал вспомнить эти слова. Ребенок сам выбирал, что и как он будет рисовать. Главное, чтобы это помогло ему вспомнить прочитанное.

Запоминание стихов. Детям предлагалось представить текст мысленными образами (прочитать внимательно первую строчку стихотворения, закрыть глаза и попробовать зримо представить себе содержание этой строки в уме). Затем продолжали то же самое со всеми строчками. В результате у детей получалась очень ясная картина образов, содержащихся в стихотворении. Далее давалось задание прочитать все стихотворение вслух, без остановок, подкрепляя слова возникающими зрительными образами. Ассоциативный образ подбирался так, чтобы он был связан со словарным словом каким-то общим признаком: цветом (жёлтый-цыплёнок), формой (ромашка-солнышко), действием (печух-печь), вкусом (малина-сладкая), материалом (газета-бумага), звучанием (корова-молоко), профессиональной привязанностью (директор-милая школа), назначением (астрюля-кухарка), временным отношением (обед-полдень), местом расположения (восток-восход), противоположностью (пустыня-коза), сезонностью (апрель-весна) и т.д.

Мышление по ассоциации закреплялось в играх.

Игра «Теремок» На что похож предмет? Предлагалось дать как можно больше обоснованных ответов. Обычно задание такого типа используются для «приобретения билетов в сказочную страну» (или на машину времени, или в страны Загадок, Сказок). В теремке живет? ... показывается или называется любой предмет. Если вы хотите получить билет, нужно доказать, что один из имеющихся у вас предметов похож на хозяина теремка, и рассказать, чем он похож. Например, в теремке поселился мел. Ответ: Лист бумаги на него похож тем, что тоже белый, ручка – тем, что пишет, пенал имеет такую же форму и т.д.

Игра «Спор». Задавалась ситуация, в которой возник спор между сказочными персонажами о достоинствах чего-либо. Каждая команда представляет свой персонаж. В конце делается вывод, разрешаются найденные противоречия. Пример: Незнайка спорит со Знайкой, утверждая, что все тучи надо обстреливать специальными снарядами, т.к. от дождя только одни неприятности. Знайка утверждает, что дождь приносит пользу, поливая растительность.

Игры «Ассоциации» или ассоциативные цепочки

а) Ассоциации по смежности. Ведущий называет предмет или явление, а играющие приводят примеры непосредственно связанных с ним объектов, напри-

мер, в пространстве: глаз – очки, ресницы, брови; туча – молния, дождь; во времени: утро – восход солнца, роса, подъем и т.д.; болезнь – высокая температура, кашель, лекарство и т.д.

б) Ассоциации по подобию:

1. Что бывает круглым? (Мяч, шар, колесо, солнце, луна яблоко, вишня...)
2. Что бывает длинным? (Дорога, река, веревка, нитка лента, шнур...)
3. Что бывает высоким? (Гора, дерево, человек, дом, шкаф...)
4. Что бывает зеленым? (Трава, деревья, кусты, кузнечики, платье...)
5. Что бывает холодным? (Вода, снег, лед, роса, иней камень, ночь...)
6. Что бывает гладким? (Стекло, зеркало, камень, яблоко...)
7. Что бывает шерстяным? (Платье, свитер, варежки перчатки, шапка...)
8. Что бывает колючим? (Еж, роза, кактус, иголки, ель проволока...)

Для того, чтобы запомнить непроверяемую букву, надо «оживить» ее, либо создать ассоциативную цепочку, которая позволит ребенку запомнить орфограмму и правильно написать. К таким приемам можно отнести замену буквы, обозначающую безударный гласный звук, рисунком, сходным с изображением буквы и близким к лексическому значению слова. Ассоциативный образ должен иметь в своём написании не вызывающую сомнений букву. К другим использованным нетрадиционным приемам относилась мнемоника (система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций [4].

Согласно данной системы ассоциативный образ должен быть связан со словарным словом каким-то общим признаком. Ассоциативная связь может быть по: цвету, месту расположения, форме, звучанию, действию, вкусу, материалу, назначению.

Предлагаемый ученикам ассоциативный образ имел в своем написании букву, которая обозначает. ударный гласный звук, являющийся сомнительным в словарном слове. Например, береза – по цвету белая; по форме – кудрявая, нужен гребень, чтобы расчесать, как буква Е. Береза – белая – гребень; осина – листья всегда дрожат на ветру – дрожь. Изобразить словарное слово, объединенное с ассоциативным образом (рисунок или пересечение слов через сомнительную орфограмму).

Далее предлагалось прочесть словарное слово и четко воспроизвести вслух найденный ассоциативный образ, представляя их объединение и связывающую их сомнительную орфограмму. Например, газета – бумага, иней – белый, капуста – заяц, концерт – нота, собака – хвост. Для запоминания слов надо связать исходное слово с графическим образом буквы, которую надо запомнить. Например, в слове собака буква «о» – это и ошейник, и вход в конуру, в слове пальто в букве «а» есть «хвостик» – вешалка для пальто; в слове заяц буква «я» похожа на зайца, который встал на уши. При этом обращалось внимание детей на то, что лучше запоминаются слова, связанные по смыслу и образуется как бы цепочка: потянешь за одно звено, вытащишь остальные. Одним из основных условий являлось не навязывание ученику своих ассоциаций – каждый должен иметь свой ассоциативный образ.

Аналогично строилась работа, основанная на этимологии слова. В данном случае опора на запоминание подразумевала созвучность словарного слова и слова, от которого оно произошло.

Еще один использованный прием, влияющий на качество запоминания, – это использование ассонанса («Как-то в бар зашел баран, барабаня в барабан»). Этот прием применялся для активизации слуховой памяти. Для примера текст стихотворения «насыщался» «упрямой» буквой, таким образом, что соответствующий ей звук: ахал, охал, громыхал, перекачывался в стихах – и опять-таки напоминал ребенку, как нужно писать словарное слово. Придуманная ребенком сказка или

найденный им самим «приемный родственник» помогли запомнить «упрямое» слово на всю жизнь практически с первого раза.

Показали свою эффективность использование графических символов (графические ассоциации). При запоминании предлагалось сделать рисунок к словарному слову, т.е. изобразить предмет, который называет это слово, написать само слово с пропущенной буквой и обыграть ее: предложить найти пропущенную букву в рисунке. Например, нарисовать корзинку, выделив цветом, верхний ободок в ней (получилась буква «о») и записать рядом слово «к...рзина». Ученики должны в рисунке рассмотреть пропущенную букву, назвать ее и записать в слово. Например, для запоминания слова комната в стихотворении «Ната в комнате» применяется и графическое выделение буквы-орфограммы, и сюжет рисунка: буквы «Т» и «Н» на этом рисунке уже не просто буквы, а персонажи-разбойники, к которым и попала в плен буква «А».

Очень удобными «зацепками» для памяти оказался каламбур. Однако его использование вызвало определенные сложности, связанные с подбором каламбура для данного словарного слова. В исследовательской части использовался метод проектов, когда дети, используя словари, сборники загадок, пословиц, обращаясь к помощи взрослых, оформляли свои работы по следующему плану: лексическое значение слова; слова – родственники; слова – друзья; слова – враги; слова в русском фольклоре; слова в моем творчестве; слова в рисунках.

Такой вид деятельности позволил активизировать учащихся, развить их речь, сформировать читательскую культуру.

Заключение. В результате анализа научно-методической литературы было установлено, что ассоциативное мышление создает смысловые связи, стимулирует воображение, улучшает запоминание, помогает не только фантазии и воображению, но и в решении логических задач. Это 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 метод графических ассоциаций, метод звуковых ассоциаций, «оживление» буквы, метод проектов.

Для лучшего запоминания словарных слов разработаны 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.

Как показала практика работы, выражение информации в легкой и интересной ассоциативной форме дает ребенку понимание, что он и сам способен создавать ассоциативные информационные блоки, сам способен превратить трудный материал в доступный для себя и других. Ребенок чувствует это и, подхватив эстафету, начинает предлагать свои ассоциации, идеи, образы, придумывать сказки, что и становится основой его собственных ассоциативных информационных блоков. Затраченные на это энергия и время не пропали даром. Во-первых, то, что человек придумывает сам, врезается в его память на всю жизнь, во-вторых, с каждым созданным информационным блоком совершенствуется ассоциативное мышление и развивается фантазия – основа любой творческой деятельности.

Список использованной литературы:

1. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – Москва: Издательский центр «Академия», 1996 – 496 с.

2. Учебные программы по учебным предметам для 3 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. – Минск: Национальный институт образования, 2017. – 227 с.

3. Львов, М.Р. Речевое развитие человека / М.Р. Львов // Начальная школа. – 2000. – № 6. – С. 98–105.

4. Булыко, А.Н. Словарь иноязычных слов / А.Н. Булыко. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.

Понкратенко В.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

ponkratic@mail.ru

УДК 159.922.74-053.2:316.66-055.52

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ В ОТНОШЕНИЯХ С РОДИТЕЛЯМИ

В статье отражена внутрисемейная ситуация и неконструктивные стили воспитания, которые влияют на появление тех или иных психологических механизмов защиты у детей. Так же рассматривается формирование полноценной системы психологической защиты по мере взросления. Показано, что индивидуальный набор защитных механизмов зависит от конкретных обстоятельств жизни, от адаптационных особенностей личности, особенностей взаимодействия со сверстниками в процессе обучения и др. Устранение эмоционального напряжения совершается с помощью психологических защит.

Ключевые слова: психологические защиты, механизмы психологической защиты, детско-родительские отношения, подростковый возраст, юношеский возраст.

PSYCHOLOGICAL PROTECTION OF CHILDREN IN RELATIONSHIPS WITH PARENTS

The article studies the intra-family situation and non-constructive parenting styles that affect the emergence of certain psychological defense mechanisms in children. Also considered is the formation of a full-fledged system of psychological defense as they grow older. It is shown that an individual set of protective mechanisms depends on the specific circumstances of life, on the adaptive characteristics of a person, the characteristics of interaction with peers in the learning process, and others. The elimination of emotional stress is accomplished using psychological defenses.

Key words: psychological protections, mechanisms of psychological protection, child-parent relations, adolescence, youth.

Введение. Психологическая защита считается неосознаваемым психическим механизмом, ориентированным на минимизацию негативных переживаний человека, которая регулирует поведение человека, увеличивает его приспособляемость и уравнивает психику, нередко выступает как преграда личностного развития и становления [4].

Основные защитные механизмы формируются уже в раннем детстве, что позволяет ребенку как бы закрыться, спрятаться от внешних трудностей и опасностей. Однако формирование полноценной системы механизмов защиты происходит по мере взросления и становления ребенка как личности. Конкретный набор механизмов, присущий только данной личности, находится в зависимости от различных жизненных обстоятельств, также факторов внутрисемейной ситуации, взаимоотношения ребенка с отцом и матерью, от демонстрируемых ими паттернов защитного реагирования.

Начиная ещё с работ З. Фрейда, исследование данной темы является актуальным и затрагивается представителями различных психологических школ (А. Фрейд, К. Хорни, В.В. Столин, Ф.В. Бассина, Р. Плутчик, Г. Келлерман,

И.М. Никольская, Р.М. Грановская, Е.С. Романова, Л.Р. Гребенникова).

Основополагающей детерминантой психического развития ребенка являются отношения в семье, нарушение которых часто приводит к дисгармонии в эмоциональном развитии личности, патопсихологии, гипертрофии психологических защит у ребенка. Неконструктивные стили семейного воспитания могут оказать не только негативное влияние на личность ребенка, но и на формирование у него неконструктивных механизмов защиты.

Материал и методы. Теоретический анализ научной литературы, психодиагностические методы (опросники «Родителей оценивают дети» в модификации И.А. Фурманова и А.А. Аладьина; «Индекс жизненного стиля» Плутчика – Келлермана – Конте [2]); статистические методы: описательная статистика, корреляционный анализ (Спирмена).

Результаты и их обсуждение. Изучение возрастных особенностей проявления защитных механизмов в детско-родительских отношениях проводилось на базе СШ № 17 г. Витебска, с 8-м, 10-м и 11-ым классами. В исследовании принимало участие 25 учащихся 8-го класса (13-15 лет), 25 учащихся 10-го класса (15-16 лет) и 25 учащихся 11-го класса (16-17 лет). По результатам тестирования по методики «Индекс жизненного стиля» среди учащихся 8-го, 10-го и 11-го класса были получены следующие результаты (рисунок 1):

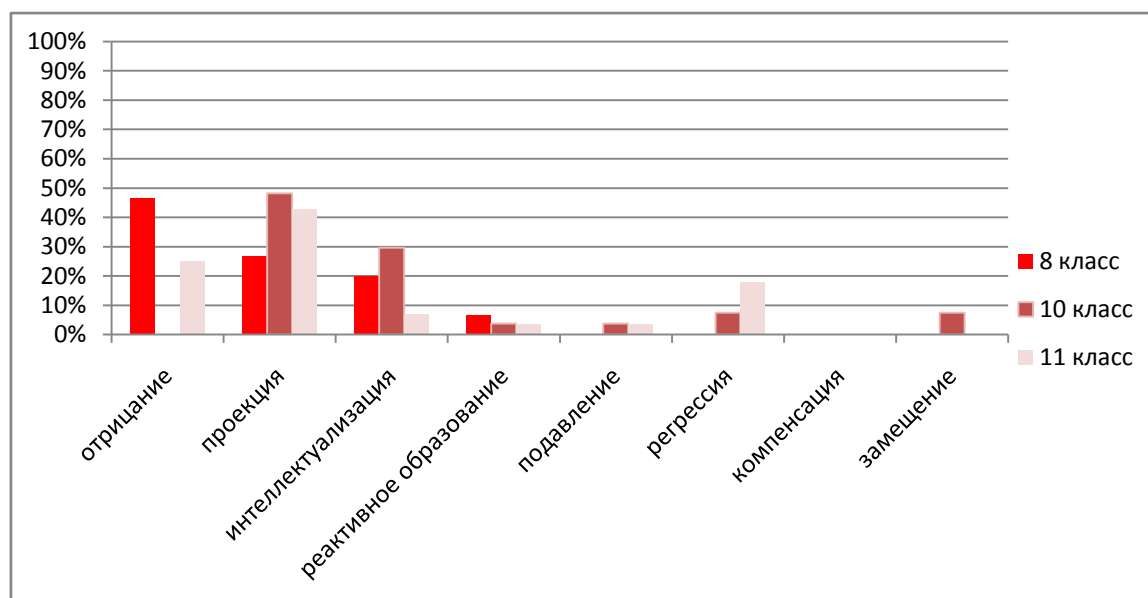


Рисунок 1 – Защитные механизмы у учащихся 8, 10 и 11 класса

Как видно на рисунке 1 доминирующими защитными механизмами в исследуемой выборке учащихся 8-го класса является отрицание (46,67%), проекция (27%), интеллектуализация (20%) и реактивное образование (7%).

Для снятия психологического напряжения подростки 13-15 лет чаще всего прибегают к использованию механизма отрицания, с помощью которого они могут отрицать какие-либо нежелательные качества социального окружения, свои внутренние неприемлемые черты, а также свойства или негативные чувства к субъекту переживания. Он относится к примитивному механизму защиты и его использование в младшем подростковом возрасте считается нормальным, что подтверждается рядом исследований (Н.В. Дворянчикова) [3].

Высокий процент использования защитного механизма проекции. В её основе лежит процесс, с помощью которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, приписывается другим людям и

таким образом становятся как бы вторичными. Для подростков использование данного защитного механизма является естественным, что подтверждается рядом исследований (Н.В. Дворянчикова, А.А. Мухина, Ф. Крамер) [3].

Интеллектуализация проявляется в «умственном» способе преодоления фрустрирующей ситуации, конфликтов без переживаний. Вызывает недоумение, что в данной выборке подростков частота использования интеллектуализации составляет целых 20%. Ведь традиционно этот механизм является типичным для более зрелой личности. Это можно объяснить с точки зрения психоаналитического подхода: использование "взрослых", высших психологических защит в детском и раннем подростковом возрасте может быть признаком неблагополучия эмоционального развития и социализации в целом.

При использовании реактивного образования человек пытается предотвратить выражение неприятных или неприемлемых для него мыслей, поступков или чувств с помощью преувеличенного развития противоположных стремлений.

Доминирующими механизмами в выборке учащихся 10-го класса является проекция (48,15%), интеллектуализация (29,63%). Меньше используют регрессию и замещение (7,41%), а также реактивное образование и подавление (3,70%).

Как отмечалось уже ранее, использование подростками проекции, как в раннем, так и позднем возрасте является абсолютно естественным [1].

Высокий показатель по шкале интеллектуализации. Как мы уже отмечали ранее – это объясняется с точки зрения психоаналитического подхода.

Регрессия – защитный механизм, используемый для защиты от тревоги. Это способ смягчения тревоги путем возврата к раннему периоду жизни, более безопасному и приятному. Она также относится к примитивному механизму защиты.

Механизм замещения формируется для того, чтобы «переправить» какие-либо негативные эмоции (например, гнев), которые направлены на объект представляющий большую опасность, на более доступный объект.

Подавление – развивается для сдерживания эмоции страха, проявления которой неприемлема для позитивного самовосприятия и грозят попаданием в прямую зависимость от агрессора. Относится к примитивному механизму защиты.

В выборке учащихся 11-го класса доминирующими защитными механизмами являются проекция (42,86%), отрицание (25%), регрессия (17,86%). Меньше используют интеллектуализацию (7,14%), реактивное образование и подавление (3,57%).

Использование проекции, отрицания и регрессии является абсолютно естественным.

Стоит обратить внимание, что учащиеся 11-го класса чаще, чем учащиеся 8-го и 10-го классов используют примитивные механизмы защиты: отрицание, проекция, регрессия и подавление. Это может объясняться невротизацией вследствие неопределенности социального статуса, связанного с решением актуальной для них проблемы личностного и профессионального самоопределения. У учащихся 8-ых и 10-ых классов социальный статус является достаточно определенным и стабильным, так как им предстоит учиться в школе еще как минимум год. Анализируя данные полученные по всей выборке, можно сделать вывод, что наиболее часто используемый механизм психологической защиты у подростков – это проекция.

По результатам тестирования по методики «Родителей оценивают дети» были получены следующие результаты (рисунок 2).

Как видно на рисунке 2 в исследованной выборке 8-го класса преобладающими отклонениями в семейном воспитании являются потворствование (32,73%), минимальность санкций (27,27%), недостаточность требований-

запретов к ребенку (16,36%), чрезмерность требований-обязанностей (9,09%), игнорирование потребностей ребенка и чрезмерность требований-запретов (5,45%), гиперпротекция и воспитательная неуверенность родителя (1,82%).

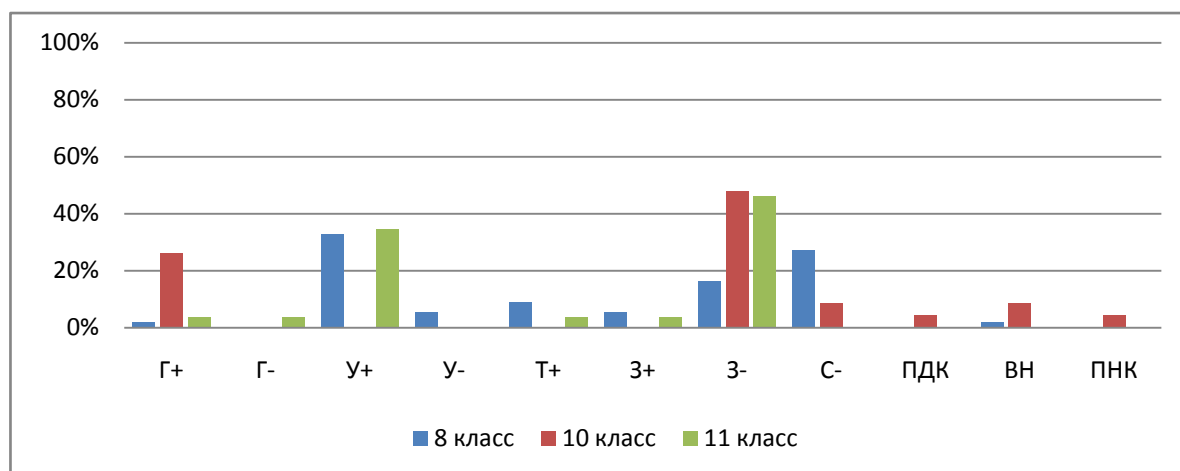


Рисунок 2 – Результаты по методике РОД, в различных классах

Удовлетворение потребностей детей (шкала У+) заметно преобладает на их игнорированием (У-). Родители данной выборке учащихся стремятся по максимуму удовлетворить потребности своих детей.

Недостаточность требований-запретов к ребенку (З-) явно преобладает над их чрезмерностью (З+). Даже если в семье и существует какие-либо правила и запреты, ребенок может их легко нарушить, зная, что с него никто не спросит.

Высокий процент по шкале минимальность санкций (С+). Родители данной выборки подростков предпочитают обходиться либо вовсе без наказаний, либо применяют их крайне редко.

Наиболее часто проявляемый тип отклонения в воспитании учащихся 10-го класса – это недостаточность требований-запретов к ребенку (47,83%), гиперпротекция (26,09%), воспитательная неуверенность родителя и минимальность санкций (8,7%), предпочтение в подростке детских качеств и проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств (4,35%).

Высокий показатель о шкале З- (недостаточность требований-запретов к ребенку), т.е. родители не хотят или не могут установить какие-либо рамки в поведении своего ребенка.

При гиперпротекции для родителей их дети становятся центральным делом их жизни, они уделяют максимум своего времени им.

У 11-го класса наиболее часто проявляемый тип отклонения в воспитании – это недостаточность требований-запретов к ребенку (46,15%), потворствование (34,62%), гиперпротекция, гипопротекция, чрезмерность требований-обязанностей и чрезмерность требований-запретов (3,85%) [5].

В целом по всей выборке подростков можно сделать вывод, что наиболее характерный тип отклонения в воспитании – это недостаточность требований-запретов к ребенку. Это может быть связано с характерными чертами для подросткового возраста: стремление к независимости, желание «быть взрослым», самому определять свой круг общения, свои занятия и т.д.

В результате корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) была обнаружена взаимосвязь защитных механизмов со следующими шкалами отклонения типов семейного воспитания (табл.1).

Таблица 1 – Взаимосвязь защитных механизмов с типами семейного воспитания

Переменные	Отри- цание	По- давле- ние	Регрес- сия	Проек- ция	Заме- щение	Интеллек- туализа- ция
Потворствование	0,401**	-	0,333**	-	-	0,351**
Чрезмерность требова- ний-обязанностей	0,361**	-	0,276*	-	-	-
Неустойчивость стиля воспитания	-	-	0,237*	-	-	0,287*
Минимальность санкций	0,361**	-	0,348**	-	-	-
Расширение сферы ро- дительских чувств	0,383**	-	-	0,399**	-	0,326**
Неразвитость родитель- ских чувств	-	0,272*	-	-	0,255*	-
Предпочтение в подро- стке детских качеств	-	-	0,236*	-	-	-
Фобия утраты ребенка	-	-	0,243*	0,290*	-	0,274*
Проекция на ребенка (подростка) собствен- ных нежелательных ка- честв	-	-	0,229*	-	-	0,434**
Вынесение конфликта между супругами в сфе- ру воспитания	-	-	0,412**	0,321**	-	0,301**
Воспитательная неуве- ренность родителя	-	-	-	0,250*	-	-
Гипопротекция	-	-	-	-	-	0,262*
Гиперпротекция	-	-	-	-	-	0,296**
Чрезмерность требова- ний-запретов	-	-	-	-	-	0,243*
Чрезмерность санкций	-	-	-	-	-	0,241*

$p \leq 0,05$, * $p \leq 0,01$

«Отрицание» коррелирует в целом с потворствованием, чрезмерность требований-обязанностей, минимальностью санкций и расширением сферы родительских чувств. Использование отрицания при чрезмерности требований-обязанностей со стороны родителей является весьма понятным, т.к. требования к ребенку в этом случае очень велики и невыполнимы. Подросток пытается удалиться от стресса и избегает эти обязанности.

При расширении сферы родительских чувств, родители пытаются за счет ребенка удовлетворить хотя бы часть потребностей, которые должен выполнять супруг/супруга, но в силу его/ее отсутствия, смерти и т.д. данные потребности не выполняются. Подросток в таких ситуациях прибегает к отрицанию, чтобы отклониться от этого.

Однако корреляция «отрицания» со шкалами потворствование и минимальность санкций является довольно спорной.

При проявлении «подавления» у подростков в большей степени выражена неразвитость родительских чувств. Родители не проявляют должной любви и заботы к ребенку, постоянно жалуются на то, насколько утомительны родительские обязанности и сколько это занимает времени. Так как такая ситуация является неприемлемой, неприятной и вызывает тревогу у ребенка, то он пытается свои подавить свои чувства и эмоции.

При проявлении «регрессии» у подростков в большей степени выражены шкалы: потворствование, чрезмерность требований-обязанностей, неустойчивость стиля воспитания, минимальность санкций, предпочтение в подростковом возрасте детских качеств, фобия утраты ребенка, проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств и вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания. При фобии утраты ребенка отношение родителей формируется под воздействием накопленного ими страха потери. Это может привести к более частому использованию регрессии как защитного механизма.

Проекция коррелирует с воспитательной неуверенностью родителей, фобией утраты ребенка, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания и расширением сферы родительских чувств. При расширении сферы родительских чувств родитель как бы проецирует на ребенка нехватку в семье любви и привязанности.

При этом, замещение взаимосвязано с неразвитостью родительских чувств. В свою очередь, интеллектуализация коррелирует в целом с потворствованием, неустойчивостью стиля воспитания, расширением сферы родительских чувств, фобией утраты ребенка, вынесением конфликта между супругами в сферу воспитания, гипопротекцией, гиперпротекцией, чрезмерностью требований-запретов, проекцией на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств, чрезмерностью санкций.

При потворствовании родители стремятся к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, объясняя необходимость такого воспитания, они приводят аргументы, являющиеся типичной интеллектуализацией, – «слабость ребенка», его исключительность, желание дать ему то, чего был сам лишен в свое время родителями, что ребенок растет без отца и т.д. Скорей всего дети затем склоны перенимать данный механизм защиты у своих родителей.

Закключение. В ходе исследования были получены следующие результаты: доминирующим защитным механизмом в исследуемой выборке учащихся 8-го класса является отрицание, наименее проявляемый – реактивное образование. Доминирующим механизмом в выборке учащихся 10-го класса является проекция. Меньше всего используют реактивное образование и подавление. В выборке учащихся 11-го класса преобладающим психологическим механизмом является проекция. Меньше используют реактивное образование и подавление. В целом наиболее часто используемый механизм психологической защиты у подростков – это проекция.

В выборке 8-го класса преобладающим отклонением в семейном воспитании является потворствование. Наиболее часто проявляемый тип отклонения в воспитании учащихся 10-го класса – это также недостаточность требований-запретов к ребенку. У 11-го класса наиболее часто проявляемый тип отклонения в воспитании – это недостаточность требований-запретов к ребенку. В целом по всей выборке подростков наиболее характерный тип отклонения в воспитании – это недостаточность требований-запретов к ребенку.

Корреляционный анализ позволяет выделить «ядерные» защитные механизмы детей во взаимосвязи со стилями воспитания («регрессия» и «интеллектуализация»). Так при проявлении «регрессии» у подростков в большей степени выражены шкалы: потворствование, чрезмерность требований-обязанностей, неустойчивость стиля воспитания, минимальность санкций, предпочтение в подростковом возрасте детских качеств, фобия утраты ребенка, проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств и вынесение конфликта между супругами в

сферу воспитания. В свою очередь, «интеллектуализация» коррелирует в целом с потворствованием, неустойчивостью стиля воспитания, расширением сферы родительских чувств, фобией утраты ребенка, вынесением конфликта между супругами в сферу воспитания, гипопротекцией, гиперпротекцией, чрезмерностью требований-запретов, проекцией на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств, чрезмерностью санкций. Полученные эмпирические данные и их интерпретация позволяет в дальнейшем составить программу психологического просвещения подростков по преодолению неконструктивных психологических механизмов, которая позволит снять эмоциональное напряжение, минимизировать негативные последствия стресса, снять нервно-психическое напряжение, а также ознакомить подростков с эффективными приемами и техниками борьбы со стрессом.

Список использованной литературы:

1. Болотин, Ю.Е. Механизмы психологической защиты в подростковом возрасте / Ю.Е. Болотин, К.А. Чугунова, Е.В. Якунина // Молодой ученый. – 2017. – №2. – С. 688–690.
2. Гребень, Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов / Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. шк., 2007. – 496 с.
3. Дворянчиков, Н.В. Взаимосвязь психологических защит и полоролевой идентификации в пубертатном периоде / Н.В. Дворянчиков, С.С. Носов // Психологическая наука и образование. – 2010. – №4. – С. 106–118.
4. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
5. Савина, Е.А. Родители и дети: психология взаимоотношений / Е.А.Савина, Е.О. Смирнова. – М.: Когито-Центр, 2003. – 230 с.

Поташева Ю.Л.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Старший преподаватель
djl-pr@mail.ru*

УДК 159.944.4: 656.21

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЛОКУС КОНТРОЛЯ ПРОВОДНИКОВ ПАССАЖИРСКИХ ВАГОНОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования эмоционального выгорания и локуса контроля проводников пассажирских вагонов.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, локус контроля, проводники пассажирских вагонов, психологическое сопровождение профессиональной деятельности.

EMOTIONAL BURN-UP AND LOCUS OF CONTROL OF THE PASSENGER TRAIN CONDUCTOR

The article presents the results of empirical study of emotional burnout and control locus of the passenger train conductor.

Key words: emotional burnout, locus of control, the passenger train conductor, psychological support of professional activity.

Введение. Проблема эмоционального выгорания привлекает внимание психологов-исследователей долгое время. Несмотря на значительное количество теоретических и эмпирических исследований по данной теме, остается актуальным вопрос проявления выгорания у специалистов социомических профессий, а также его взаимосвязь с устойчивыми личностными характеристиками специалиста. Ведь профессиональная успешность и профессиональное долголетие во

многим определяются способностью работать на высоком уровне эффективности, эмоционально не выгорая. Проводники пассажирских вагонов, в силу своей профессиональной деятельности, находятся в постоянном взаимодействии с людьми, к сожалению, не всегда это взаимодействие бывает позитивным, порой оно приводит к напряженности, непониманию и конфликтам.

Исследования факторов, способствующих развитию выгорания, позволили выделить три основные их группы: организационные, профессиональные и фактор личностных особенностей. Фактор личностных особенностей проявляется в таких характеристиках как: высокий уровень эмоциональной неустойчивости; высокий уровень самоконтроля, особенно если он сопровождается необходимостью волевого подавления отрицательных эмоций; необходимость рационализации мотивов своего поведения; повышенная тревожность, наличие тенденции к развитию депрессивных состояний; ригидная структура личности. При работе с проводниками было отмечено, что отдельные личности имеют высокий уровень тревожности, другие – чрезмерную степень ответственности, третьи – ригидны, не способны быстро подстраиваться под разные типы личности, есть и демонстративные конфликтные личности. Одним из личностных факторов является локус контроля, который состоит в способности личности брать ответственность на себя.

Целью данной статьи выступает раскрытие взаимосвязи эмоционального выгорания и локуса контроля проводников пассажирских вагонов. На развитие эмоционального выгорания специалистов оказывают влияние внешние (по большей части организационные) и внутренние факторы. Локус контроля, как внутренняя оценка вероятности достижения желаемого результата, относится к внутренним факторам эмоционального выгорания и может обуславливать развитие выгорания.

Материал и методы. Вопросы эмоционального выгорания и локуса контроля проводников пассажирских вагонов разрабатывались в рамках научно-исследовательской темы «Профессиональное выгорание специалистов сферы транспортных услуг» (номер государственной регистрации в БелИСА 20180510 от 28.04.2018 г.). Базой для реализации исследования было вагонное депо УП «Витебское отделение Белорусской железной дороги» (Витебский и Полоцкий вагонный участок).

В эмпирическом исследовании использовались методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко [2] и опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда [3].

Методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко позволяет диагностировать сформированность или несформированность фаз выгорания: напряжение, резистентность и истощения, а также 12 симптомов выгорания.

Опросник «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера дает представление о локусе контроля по следующим шкалам: общая интернальность, интернальность в сфере достижений, интернальность в сфере неудач, интернальность в семейных взаимоотношениях, интернальность в сфере производственных отношений, интернальность в сфере межличностных отношений, интернальность в сфере отношения к здоровью и заболеваниям.

Результаты и их обсуждение. Выборка: 323 проводника пассажирских вагонов УП «Витебское отделение Белорусской железной дороги», обработке подлежало 205 опросных листов. В исследовании приняло участие 28 мужчин и 177 женщины, в возрасте от 19 до 55 лет (средний возраст составил 37,6). Стаж работы на железной дороге от 3 месяцев до 55 лет (средний стаж – 13,58).

Расчет критерия Манна-Уитни не показал значимых различий в показателях у женщин и мужчин, что позволяет рассматривать группу проводников пассажирских вагонов как однородную.

Результаты диагностики по методике «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко позволяют охарактеризовать фазы выгорания у проводников пассажирских вагонов (таблица 1).

Таблица 1 – Характеристика фаз выгорания у проводников пассажирских вагонов

Фаза выгорания	Среднее значение	Стандартное отклонение	Фаза не сложилась в %	Фаза в стадии формирования в %	Сформировавшаяся фаза в %
Напряжение	44,59	23,773	39%	37%	24%
Резистенция	58,61	21,147	15%	38%	47%
Истощение	47,32	23,905	39%	34%	27%

Согласно результатам, представленным в таблице 1, наиболее выражена фаза резистенции ($\bar{x} = 55,22$). Она сформировалась у 47% проводников, у 38% находится в стадии формирования и не выражена у 15% опрошенных. Для людей в фазе резистенция ресурсным является обращение к себе как путь к спокойствию и внутреннему психологическому комфорту. На данной фазе человек способен активно сопротивляться стрессу. Фаза истощения ($\bar{x} = 47,32$) сформировалась у 27% проводников, формируется у 34% и не сложилась у 39%. В целом, у людей в этой фазе выгорания отмечается вялость, безразличие, апатия, пассивность, снижение жизненного тонуса, наблюдаются личностные реакции и изменения. Фаза напряжения ($\bar{x} = 44,59$) у 24% проводников сформировалась, на стадии формирования – у 37% и не выражена у 39%. Для данной начальной фазы выгорания симптоматика еще не столь ярко выражена, как в фазе резистентности и истощения, имеется больше возможностей для поиска личностных ресурсов совладания с ситуацией. Таким образом, можно заключить, что большинство проводников пассажирских вагонов имеют достаточно выраженные фазы стресса, что приводит к выгоранию.

Исследование локуса контроля показало разную степень выраженности у проводников интернальности и экстернальности в разных сферах: в межличностной и семейной, производственной, здоровья. Для определения степени соответствия эмпирического распределения нормальному использовался статистический критерий нормальности Колмогорова-Смирнова, который позволил сделать вывод о том, что эмпирическое распределение не соответствует нормальному виду. Поэтому для установления взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и локусом контроля проводников пассажирских вагонов рассчитывался коэффициент корреляции Спирмана. В таблице 2 представлены результаты расчета коэффициента корреляции Спирмана.

Анализ таблицы 2 позволяет говорить о наличии отрицательных связей высокой статистической значимости между фазами эмоционального выгорания: напряжением, резистентностью и истощением, а также локусом контроля в различных сферах (достижений/неудач, семейных взаимоотношениях, производственных отношениях, межличностных отношениях). Не отмечено взаимосвязи между шкалой интернальности в сфере отношения к здоровью и заболеваниям и фазами выгорания, шкала интернальность в сфере производственных отношений связана только с фазой напряжения. Приведенные данные свидетельствуют о том, что чем выше уровень интернальности, тем менее выражены фазы эмоционального выгорания. Проводники пассажирских вагонов полагающие, что именно от их усилий, от их субъективного контроля, склонности анализировать происходящее и искать причины не во внешних обстоятельствах, а в себе и своих поступках, от их персональной включенности и ответственности за происходящее в жизни во

всех сферах, тем самым могут снижать уровень эмоционального выгорания. В связи с этим, важным видится развитие у проводников позитивного и критичного мышления, формирование ответственного поведения и рефлексии. Важным моментом в профилактике эмоционального выгорания является организация психологического сопровождения деятельности начальников проездных бригад и проводников пассажирских вагонов.

Таблица 2 – Взаимосвязь локуса контроля с фазами выгорания у проводников пассажирских вагонов

	Напряжение	Резистенция	Истощение
Общая интернальность	-0,257***	-0,252***	-0,250***
Интернальность в сфере достижений	-0,261***	-0,227***	-0,228***
Интернальность в сфере неудач	-0,248***	-0,233***	-0,246***
Интернальность в семейных взаимоотношениях	-0,214**	-0,271**	-0,287**
Интернальность в сфере производственных отношений	-0,194**	-0,116	-0,090
Интернальность в сфере межличностных отношений	-0,268***	-0,231**	-0,232**
Интернальность в сфере отношения к здоровью и заболеваниям	-0,129	-0,082	-0,107

Примечание. ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$

Данные полученные в ходе диагностики и бесед с проводниками пассажирских вагонов позволяют говорить об актуальности и востребованности психологического сопровождения деятельности в сфере транспортных услуг. Это связано, прежде всего, с тем, что деятельность проводника пассажирского вагона сопровождается высоким уровнем коммуникативного стресса. С целью снижения уровня стресса для проводников разработан целый ряд инструкций и указаний по общению с пассажирами, где четко прописаны конкретные речевые фразы для общения с пассажирами, инструкции составлены в соответствии с этикой делового общения и содержат правила, регламентирующие общение с пассажиром с момента встречи его у вагона и до окончания пути. Однако, в силу своих индивидуально-типологических особенностей и общей культуры не все проводники чувствуют психологических комфорт в ситуации общения с пассажирами, что может быть причиной возникновения конфликтных ситуаций, а в дальнейшем приводить к профессиональному выгоранию. На наш взгляд, психологическое сопровождение деятельности проводников пассажирских вагонов может осуществляться в различных формах. Так, в рамках реализации научной темы нами были использованы следующие формы работы: академические лекции, интерактивные лекции, занятия с элементами тренинга. Представим примерную структуру обозначенных форм работы.

Структура занятий с элементами тренинга может быть представлена:

- введением (приветствие, разминочное упражнение, актуализация темы занятия);

- основной частью (теоретический блок, отработка умений и навыков в ходе выполнения практических заданий, диагностический блок, разбор рабочих ситуаций);

- заключением (итоговая рефлексия, подведение итогов).

Интерактивная лекция включает следующие компоненты:

- введение (приветствие, мотивационный компонент, актуализация темы лекции);

- основная часть (теоретический блок, дискуссия, беседа, демонстрация слайдов или учебных фильмов, диагностический блок, разбор рабочих ситуаций);

–заключение (итоговая рефлексия, подведение итогов) [1].

Заключение. Эмоциональное выгорание у любых специалистов, в том числе у проводников пассажирских вагонов, может приводить к дестабилизации профессиональной деятельности, а также к существенным сбоям в профессиональной деятельности. Локус контроля взаимосвязан с фазами развития выгорания, поэтому важным видится организация целенаправленного психологического сопровождения профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Поташёва, Ю.Л. Психологическое сопровождение деятельности проводников пассажирских вагонов / Ю.Л. Поташёва, В.А. Каратерзи // Наука – образованию, производству, экономике : материалы XXIV (71) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 14 февраля 2019 г. : в 2 т. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2019. – Т. 2. – С. 23–24.
2. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.
3. Реан, А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2001. – 224 с.

Прокофьева А.М.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

alinf2011@mail.ru

УДК [159.942:159.923.3]-053.6

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме формирования эмоционального интеллекта несовершеннолетних старшего подросткового возраста в процессе социализации подростков в условиях учреждения базового образования. Актуальность исследования проблемы обусловлена тем, что эмоциональный интеллект как предмет социально-психологического исследования является малоизученным феноменом. В настоящее время существуют различные подходы к пониманию сути и структуры эмоционального интеллекта. На сегодняшний день единая согласованная теория эмоционального интеллекта не разработана. Тем не менее, необходимость изучения условий формирования эмоционального интеллекта диктуется запросами практики, заключающимися в определении факторов, влияющих на эффективность социально-психологической адаптации личности подростков.

Ключевые слова: подросток, эмоциональный интеллект, эмоциональная сфера, эмоции, эмоциональная осведомленность.

PECULIARITIES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE UNDER AGE SENIOR ADOLESCENT

The article is devoted to the problem of the formation of emotional intelligence of minors of older adolescents in the process of socialization of adolescents in the context of the establishment of basic education. The relevance of the study of the problem is due to the fact that emotional intelligence as a subject of socio-psychological research is a poorly understood phenomenon. Currently, there are various approaches to understanding the essence and structure of emotional intelligence. To date, a single coherent theory of emotional intelligence has not been developed. Nevertheless, the need to study the conditions for the formation of emotional intelligence is dictated by the demands of practice, which consist in determining the factors that affect the effectiveness of socio-psychological adaptation of the personality of adolescents.

Key words: teenager, emotional intelligence, emotional sphere, emotions, emotional awareness.

Введение. Современные ученые подчеркивают актуальность проблемы развития эмоциональной компетентности, т.е. открытости человека своим эмоциональным переживаниям [1; 3], связывая ее возможности с гармоничным взаимодействием сердца и разума, аффекта и интеллекта. В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева. Л.С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. Единство аффекта и интеллекта, по мнению классика психологии, обнаруживается во взаимосвязи и взаимовлиянии этих сторон психики на всех ступенях развития, а также в том, что данная связь является динамической. При этом каждой ступени развития мышления соответствует своя определенная ступень в развитии аффекта [3]. С.Л. Рубинштейн, развивая идеи Л.С. Выготского, отмечал, что мышление само по себе является единством эмоционального и рационального.

Следует отметить, что намеченные Л.С. Выготским подходы к пониманию единства аффекта и интеллекта в процессе развития человека еще не получили должной разработки. Д.Б. Эльконин считает, что до настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности, в том числе и эмоционального.

Наиболее четкое понятие эмоционального интеллекта разработал Х. Гарднер [4], который в рамках личностного интеллекта различал внутриличностный и межличностный интеллект. Способности, включённые им в эти понятия, имеют непосредственное отношение к эмоциональному интеллекту. Так, внутриличностный интеллект трактуется Х.Гарднером как доступ к собственной эмоциональной жизни, к своим аффектам и эмоциям, характеризуясь способностью мгновенно различать чувства, называть их, переводить в символические коды и использовать в качестве средств для понимания и управления собственным поведением [7].

Анализ теоретических воззрений вышеуказанных авторов позволяет определить эмоциональный интеллект как совокупность эмоционально-когнитивных способностей к социально-психологической адаптации личности. Все структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию.

Люди с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, могут управлять своей эмоциональной сферой, что обуславливает их более высокую адаптивность и эффективность в общении, они легче добиваются своих целей во взаимодействии с окружающими [6].

Цель статьи изучение эмоционального интеллекта и его особенностей в старшем подростковом возрасте на основе исследования, проведенного на базе государственного учреждения образования «Базовая школа № 5 г. Постава» в 2018-2019 учебном году.

Материал и методы. Для изучения социальной компетентности подростков нами была использована шкала социальной компетентности, разработанная А.М. Прихожан. Шкала предназначена для подростков 11–16 лет и позволяет выявить как общий уровень социальной компетенции подростка в соответствии с возрастом, так и компетентность в отдельных областях. Методика проводилась индивидуально, устно, в виде беседы либо с самим подростком (самооценка). Балльная оценка высчитывалась по следующим субшкалам: самостоятельность; уверенность в себе; отношение к своим обязанностям; организованность, развитие произвольно-

сти; интерес к социальной жизни, наличие интересов и увлечений. Диагностика эмоционального интеллекта исследовалась с помощью методики Н. Холла. Были выделены субшкалы: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, распознавание своих эмоций, эмоций других людей, эмпатия, самомотивация.

В исследовании приняли участие 26 человек – 14 мальчиков и 12 девочек. Опрос и наблюдение за испытуемыми производились в октябре 2018 и апреле 2019) (8-9 класс), возраст испытуемых 14–15 лет, что соответствует старшему подростковому возрастному периоду.

Результаты и их обсуждение. Результаты проведенного исследования по методике А.М. Прихожан показали, что в данной выборке количество обучающихся, имеющих уровень социальной компетентности в соответствии с возрастом – 15 респондентов (65 %). У остальных 9 респондентов (35 %) уровень социальной компетентности ниже возрастных рамок.

Недостаточное развитие таких качеств, как самостоятельность, наблюдается у 31% учащихся, уверенность в себе – у 46% подростков, отношение к своим обязанностям, организованность и интерес к социальной жизни – у 57% подростков, по шкале «общение» выявлено, что 15 % подростков испытывают трудности в общении.

Нарушение самостоятельности у 30% подростков говорит о том, что данные учащиеся не могут организовать собственную деятельность, не имеют практических навыков принятия самостоятельных решений, часто перекладывают ответственность на других людей.

Отклонения по шкале «уверенность в себе», отмеченные у 46% учащихся, свидетельствуют о преобладании стремления опираться на мнение других людей. Эти учащиеся не в полной мере осознают собственные возможности, не умеют анализировать ситуацию и взглянуть на нее с точки зрения ее позитивных сторон.

Наименьшие показатели отклонений по шкале «общение» – у 12% учащихся. В совокупности с другими показателями эти данные свидетельствуют о том, что у подростков наиболее сформированной является внешняя сторона общения.

Отклонения по шкалам «отношение к своим обязанностям», «организованность», «интерес к социальной жизни», отмечены у 30% подростков (30 %). Данный показатель свидетельствует об инфантилизации учащихся, несформированности их планов и желаний, связанных с будущей жизнью и профессией, низкой самооценкой, а также о незнании самого себя и недостаточном самоопределении.

Отклонения по шкале «организованность, развитие произвольности» отмечены у 12% подростков. По шкале «самостоятельность» отмеченные у 19% подростков. Полученные результаты напрямую с таким качеством эмоциональной сферы, как «управление эмоциями», низкий уровень которого выявлен у 35 % подростков обследуемой группы. Шкала «отношение к своим обязанностям», отклонения по которой имеют 23 % учащихся, связана с таким качеством эмоционального интеллекта, как «самомотивация», недостаточно выраженным у 27 % учащихся. «Интерес к социальной жизни», к общению присутствует у большинства подростков (81 %) и тесно связан с возрастными особенностями. Для данных учащихся трудности в общении могут быть обусловлены недостаточной выраженностью умения распознавать эмоции другого, понимать чувства партнера по общению (31 %), низкой эмоциональной осведомленностью (35 %). Трудности в общении в подростковом возрасте, закономерные механизмы формирования самооценки нередко приводят к неуверенности в себе, низкой самооценке (45 % подростков).

Исследование, проведенное по методике Н. Холла, выявило, что среди подростков отсутствуют показатели высокого уровня эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект считается высокоразвитым при условии, что все сфе-

ры представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

Со средним уровнем эмоционального интеллекта – 65 % учащихся. У данных учащихся ярко выражено развитие отдельных аспектов эмоционального интеллекта, в то время как развитие других его компонентов остается низким. Учащиеся имеют ярко выраженные способности к развитию отдельных компонентов эмоционального интеллекта.

Низкий уровень эмоционального интеллекта наблюдается у 35 % учащихся. Для этих учащихся характерны низкие количественные результаты диагностики, а также отсутствие мотивации достижения успеха в деятельности, во взаимодействии и общении.

При этом распределение отдельных компонентов эмоционального интеллекта выглядит следующим образом: 46 % подростков показали высокий уровень эмоциональной осведомленности, т. е. развитие когнитивной сферы эмоционального интеллекта.

Средний уровень развития эмоциональной осведомленности выявлен у 42 % подростков, низкий – у 31 %. 39 % подростков могут с легкостью распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению, способны понять положение другого, представить мир глазами другого человека. У данных учащихся хорошо развит механизм идентификации, которому присуща сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека. У 42 % подростков недостаточно развито умение распознавать эмоции других людей, называть их и характеризовать. 27 % подростков испытывают затруднения при распознавании эмоциональных состояний других людей, неспособны охарактеризовать эмоции других людей, знают небольшое количество эмоций человека.

Показатели высокого уровня управления эмоциями у респондентов не выявлены. У 54 % подростков выявлен средний уровень, 46 % подростков имеют низкий уровень управления эмоциональным состоянием. Подростки не могут использовать свои эмоции для достижения поставленной цели. В их поведении отсутствует самоконтроль и глубокое осознание собственного психоэмоционального состояния в данный момент. У 54 % учащихся со средним уровнем управления эмоциями развито умение управлять собой, наблюдательность, которая проявляется в умении подмечать малозаметные, существенные эмоциональные особенности партнеров по общению. У 46 % учащихся с низкими показателями управления эмоциональным состоянием обладают низкой способностью управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивностью. Для данной группы учащихся характерны низкий самоконтроль и случаи, когда эмоции часто мешают достижению цели. Кроме того, у данной категории подростков отмечаются нетерпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образу жизни, низкая наблюдательность в общении, отсутствие установки на позитивное, оптимистичное восприятие себя и других людей, жизни в целом.

По шкале «самотивация» высокий уровень выявлен у 15 % подростков, у 58% – средний уровень и у 27 % подростков – низкий уровень. Высокий уровень эмпатии зафиксирован у 38 % подростков, 57 % подростков имеют средний уровень, 5 % подростков с низким уровнем эмпатии. У 19 % респондентов выявлен высокий уровень распознавания эмоций, 46 % подростков имеют средний уровень, у 35 % подростков – низкий.

Исследование социальной компетентности и эмоциональной сферы несовершеннолетних позволяет выявить взаимосвязи между ними, а также определить предполагаемые трудности в процессе социализации личности.

Заключение. Результаты исследования, проведенного по методике А.М. Прихожан, свидетельствуют о том, что большинство учащихся имеют уро-

вень социальной компетенции в соответствии с возрастом (65 %). Уровень социальной компетенции ниже возрастных рамок имеют 35 % респондентов.

Исследование, проведенное по методике Н. Холла, выявило отсутствие учащихся с высоким уровнем эмоционального интеллекта. Согласно результатам диагностики учащихся со средним уровнем интеллекта более половины (65 %). 35% учащихся имеют низкий уровень эмоционального интеллекта.

Проведенные исследования требуют формулировки рекомендаций по оптимизации психологической работы с подростками на базе учреждений образований не только для повышения уровня распознавания эмоций, контроля эмоций, самоконтроля, но и в целом для успешной социализации несовершеннолетних старшего подросткового возраста.

Список использованной литературы:

1. Андреева, И.Н. Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков / И.Н. Андреева // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й Междунар. междисциплинарной научно-практ. конф. 6-7 ноября 2002 г., г. Минск. – Минск, 2003. – С. 194–196.
2. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вайсбах, У. Дакс. – М.: Лик Пресс, 1998.
3. Выготский, Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л.С. Выготский // Вопр. психол. – 1968. – № 2. – С.157–159.
4. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
5. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В.Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004.
6. Мещерякова, И.Н. Биологические и социальные предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Мещерякова // Территория науки. – 2008. – № 9(10). – С. 110–115.
7. Спasiбенко, С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С.Г. Спasiбенко // Соц.-гуманитарные знания. – 2002. – № 2. – С. 109–125.

Савицкая Т.В.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
statv2017@yandex.by*

Болваненко А.С.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Студент
mr.arturchi@gmail.com*

УДК 159.944.4:331.101.3

ВОСПРИИМЧИВОСТЬ К ОРГАНИЗАЦИОННОМУ СТРЕССУ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Статья посвящена проблеме восприимчивости работников трудового коллектива к организационному стрессу. Изучены основной и дополнительные показатели восприимчивости работников предприятия ОАО «Витебскхлебпром» к организационному стрессу.

Ключевые слова: стресс, организационный стресс, восприимчивость, трудовой коллектив.

SUSCEPTIBILITY TO WORK-RELATED STRESS IN THE LABOR FORCE

The article is dedicated to the problem of susceptibility of employees of the labor force to work-related stress. The main and additional indicators of susceptibility of employees of public organisation Vitebskhlebprom to work-related stress have been studied.

Key words: stress, work-related stress, susceptibility, labor collective.

Введение. Современное общество предъявляет высокие требования к уровню профессиональной подготовки работников производственной сферы. Помимо профессиональных компетенций особое значение приобретают также личностные, межличностные, коммуникативные компетенции, позволяющие работнику понимать состояния, слова и действия другого человека, грамотно высказывать и управлять своими чувствами и эмоциями, планировать свою деятельность, приспосабливаться к быстро и постоянно меняющимся условиям работы и тем самым противостоять факторам внутриорганизационного стресса. Проблема стресса, в том числе профессионального, организационного стресса и связанного с ними эмоционального выгорания интересует широкий круг как зарубежных ученых (Ш. Берн, В. Зигерт, С. Картрайт, К.Л. Купер, Л. Ланг, Г. Селье), так и российских (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Л.А. Китаев-Смык, В.Р. Михайлова, Н.В. Самоукина, Ю.В. Щербатых), белорусских исследователей (М.М. Скугаревская, Е.А. Трухан). Так, Г. Селье предложил понимать под стрессом «неспецифический ответ организма на предъявляемые ему внешние или внутренние требования» [1]. Исследователи рассматривают выгорание как результат влияния комплекса стрессогенных факторов [2; 3].

Возникновение организационного стресса связывают с определенной реакцией личности на организационно-производственную ситуацию, ролевые конфликты, предъявляемые к работнику высокие профессиональные требования. В основе организационного стресса лежит противоречие между желанием сотрудника работать на данном предприятии и его реальными возможностями. Среди объективных факторов, вызывающих стресс на производстве, выделяют вредные и(или) тяжелые условия труда (высокая интенсивность деятельности, длительность нагрузок, работа в ночную смену, большие физические нагрузки), чрезвычайные обстоятельства (авария, отсутствие комплектующих). Развитие субъективных факторов стресса в большей степени зависит от самого человека, его индивидуальных особенностей, отношения к происходящему.

Недостаточная сформированность способности к противостоянию стрессу в условиях трудового коллектива может привести к профессиональному, эмоциональному выгоранию, снижению продуктивности труда, повышению уровня заболеваемости, к депрессивным состояниям работников и, в некоторых случаях, к необходимости смены профессии или места работы, текучести кадров. Существующая возможность обучения работников производственной сферы умениям противостоять стрессовым воздействиям обуславливает необходимость изучения восприимчивости работников трудового коллектива к организационному стрессу [4; 5].

Материал и методы. Эмпирическую базу исследования составили работники предприятия ОАО «Витебскхлебпром» х/з №1 г. Витебска. Объем выборки – 50 человек: 33 женщины и 17 мужчин. Для исследования восприимчивости работников к организационному стрессу была использована «Шкала организационного стресса» (Маклин, русскоязычная адаптация Н.Е. Водопьяновой) [3]. Данная шкала измеряет восприимчивость к организационному стрессу, связанную с недостаточным умением общаться, принимать ценности других людей, адекватно оценивать ситуацию без ущерба для своего здоровья и работоспособности, негибкостью поведения и пассивностью по отношению к активным формам отдыха и восстановления жизненных сил. Чем выше показатель организационного стресса, тем больше уязвимость к рабочим стрессам, чаще переживания дистресса, таких стресс-синдромов, как психическое выгорание, хроническая усталость, синдром менеджера. Высокий уровень организационного стресса связан с предрасположенностью к поведению типа «А» – (тип поведения и личностная уязвимость к организационному стрессу обуславливают развитие ишемической болезни сердца).

Результаты и их обсуждение. В ходе изучения уровня стресса в трудовом коллективе предприятия ОАО «Витебскхлебпром» х/з №1 г. Витебска с помощью методики «Шкала организационного стресса» (Маклин, русскоязычная адаптация Н.Е. Водопьяновой) оценивались основные показатели восприимчивости к организационному стрессу (ОС), а также пять дополнительных показателей: способность самопознания (когнитивность); широта интересов; принятие ценностей других; гибкость поведения; активность и продуктивность деятельности. Данные, характеризующие общий индекс организационного стресса, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Общие индекс организационного стресса

Общий индекс ОС	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Респонденты (количество человек / в процентах от общего количества)	4 / 8%	16 / 32%	30 / 60%

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что средний балл по показателю восприимчивости к организационному стрессу составил 52,2 балла. Низкий уровень восприимчивости к организационному стрессу (меньше 39 баллов) выявлен лишь у 8% респондентов (4 человека). Средний уровень восприимчивости к организационному стрессу (40 – 49 баллов) характерен для 32% респондентов (16 человек). Высокий уровень восприимчивости к организационному стрессу (больше 50 баллов) выявлен у 60% респондентов (30 человек). Чем меньше величина восприимчивости к организационному стрессу, тем выше толерантность к стрессу и устойчивость продуктивной деятельности. Таким образом, показатель восприимчивости к организационному стрессу в трудовом коллективе исследуемой выборки соответствует высокому и среднему уровню.

Данные, характеризующие дополнительные показатели организационного стресса, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Дополнительные показатели организационного стресса

Показатель \ Уровень (кол-во чел. / %)	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Способность самопознания	3 / 6%	43 / 86%	4 / 8%
Широта интересов	2 / 4%	46 / 92%	2 / 4%
Принятие ценностей других	3 / 6%	46 / 92%	1 / 2%
Гибкость	3 / 6%	45 / 90%	2 / 4%
Активность и продуктивность деятельности	–	41 / 82%	9 / 18%

Средний балл в выборке по показателю способность самопознания (когнитивность) равен 9,9. Низкий уровень способности самопознания (0–6 баллов) выявлен у 6% респондентов (3 человека). Средний уровень способности самопознания (7–13 баллов) выявлен у 86% респондентов (43 человека). Высокий уровень способности самопознания (14–20 баллов) характерен для 8% респондентов (4 человека).

Средний балл в выборке по показателю широта интересов равен 10,5. Низкий уровень широты интересов (0 – 6 баллов) выявлен у 4% респондентов (2 человека). Средний уровень широты интересов (7 – 13 баллов) характерен 92% респондентов (46 человек). Высокий уровень широты интересов (14 – 20 баллов) выявлен у 4% респондента (2 человека).

Средний балл в выборке по показателю принятие ценностей других равен 10. Низкий уровень принятия ценностей других (0 – 6 баллов) выявлен у 6% респондентов (3 человека). Средний уровень принятия ценностей других (7 – 13 баллов) характерен для 92% респондентов (46 человека). Высокий уровень принятия ценностей других (14 – 20 баллов) выявлен 2% респондент (1 человек).

Средний балл в выборке по показателю гибкость поведения равен 10,2. Низкий уровень гибкости поведения (0–6 баллов) выявлен у 6% респондентов (3 человека). Средний уровень гибкости поведения (7–13 баллов) выявлен у 90% респондентов (45 человек). Высокий уровень гибкости поведения (14–20 баллов) характерен для 4% респондентов (2 человека).

Средний балл в выборке по показателю активности и продуктивности деятельности равен 11,8. Низкого уровня активности и продуктивности деятельности (0–6 баллов) в исследуемой выборке не выявлено. Средний уровень активности и продуктивности деятельности (7–13 баллов) выявлен у 82% респондентов (41 человек). Высокий уровень активности и продуктивности деятельности (14–20 баллов) характерен для 18% респондентов (9 человек).

Заключение. Таким образом, среди работников предприятия ОАО «Витебскхлебпром» х/з №1 г. Витебска преобладает высокий уровень общего индекса восприимчивости к организационному стрессу (у 60% респондентов), что может приводить к снижению производительности труда, развитию психосоматических заболеваний, ухудшению психологического климата в трудовом коллективе. Высокая восприимчивость к организационному стрессу связана с недостаточной сформированностью способности к самопознанию (у 92% респондентов), широты интересов (у 96% респондентов), гибкости поведения (у 96% респондентов), неумением понимать и учитывать ценности окружающих (у 98% респондентов), продуктивно выстраивать свою деятельность (82% респондентов). Вышесказанное обуславливает необходимость формирования и развития у работников ряда личностных компетенций (умение адаптировать свое поведение к изменяющимся условиям, сохранять душевное равновесие, наличие и способность отстаивать свои взгляды и убеждения, эффективно распоряжаться имеющимися ресурсами, готовность осваивать новые технологии работы), коммуникативных (способность четко формулировать и в доступной форме преподносить мысли, идеи, умение слушать, говорить внятно, с учетом специфики аудитории), межличностных компетенций (умение расположить к себе собеседника, умение убеждать, брать на себя ответственность за происходящее, знание и понимание состояния, потребностей коллег, готовность к коррекции своей позиции), что повышает стрессоустойчивость личности. Сегодня одни ученые в качестве отдельной выделяют стресс-компетентность, другие рассматривают ее как составляющую профессиональной компетенции. Формирование данных компетенций можно рассматривать как основу для обучения работников умению выстраивать и использовать наиболее эффективные стратегии копинг-поведения, позволяющие противостоять различным факторам организационного стресса. Целесообразным представляется дополнительное проведение диагностики уровня тревожности работников, синдрома профессионального выгорания, копинг-стратегии.

Список использованной литературы:

1. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г.Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 123 с.
2. Бойко, В.В. Эмоциональное выгорание / В.В. Бойко // Журнал «Маэстро». – 2014. – № 1 (53). – С.10–15.
3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
4. Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2006. – 256 с.
5. Водопьянова, Н.Е. Стратегии и модели преодолевающего поведения / Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб: Питер, 2001. – 243 с.

УДК 159.943-057.87

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ

Статья посвящена проблеме формирования лидерских качеств студенческой молодежи. Проанализированы различные подходы к классификации лидерских качеств. Среди способов формирования лидерских качеств акцент сделан на разработку и реализацию специализированных программ в рамках высшего учебного заведения.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, уровни лидерства, способы формирования лидерских качеств.

FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF STUDENT YOUTH

The article is devoted to the problem of forming leadership qualities of students. Various approaches to the classification of leadership qualities are analyzed. Among the methods of leadership development, the emphasis is on the development and implementation of specialized programs within the framework of a higher educational institution.

Key words: leadership, leadership qualities, leadership levels, ways of forming leadership qualities.

Введение. Лидерство является одним из самых распространённых и исследуемых феноменов социальной психологии. Наличие лидерских качеств позволяет человеку реализовать себя, раскрыть свои возможности, улучшить уровень самооценки, а также положительно повлиять на дальнейшее развитие общества. Тем не менее, очевидно, что далеко не каждый молодой человек имеет возможности для проявления и раскрытия своего лидерского потенциала. Учреждения высшего образования могут выполнять эту функцию через взаимодействие преподавателей и студентов в рамках как учебной, так и воспитательной работы.

Материал и методы. Теоретические (сравнительный анализ литературных источников по теме исследования); моделирование; анкетирование, теоретическое обобщение результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. В последнее время лидерство рассматривается как важное условие жизнеспособности любой малой и большой группы. Для осуществления успешной деятельности лидер должен обладать определенными социально-значимыми чертами, формирующимися как в процессе воспитания и развития личности, так и в процессе ее взаимодействия с окружающим миром.

Интерес исследователей к феномену лидерства закономерен, так как в человеческом обществе существуют различные группы, непременным атрибутом которых на определенном этапе развития является выдвижение лидера. Изучением феномена лидерства занимаются Е.И. Игнатенко (изучение лидерства как фактора социальной активности), Е.В. Кузьменкова (лидерские качества), И.В. Котляров (формирование лидерских качеств), Б.И. Кретов (концепции лидерства), В.Г. Смольков (типология лидерства), В.Г. Горчакова (разработка тренингов по лидерству). В своих работах эти авторы анализируют различные подходы к пониманию лидерства, уровни лидерства, пути формирования, факторы, определяющие развитие лидерства, пути повышения, типологию и функции лидеров.

Лидерство, как форма межличностного взаимодействия, состоит из четырех основных компонентов, которые, взаимодействуя друг с другом, постоянно изменяются [1].

Первый компонент и самый главный, так как из него вытекают все остальные – это сам лидер с определенными личностными чертами, присущими только ему, спо-

способностями и возможностями. Второй – последователи, также имеющие соответствующие способности, личностные характеристики и возможности для реализации целей; третий – ситуация, внутри которой происходит взаимодействие; четвертый элемент – задача, которую взаимодействующие индивиды пытаются решить.

Согласно многим современным научным теориям, качества лидера в любой сфере деятельности можно условно разделить на две группы [2] Первая группа – это деловые, профессиональные качества, детерминирующие методы и приемы профессиональной деятельности. Вторая группа – интеллектуальные и личностные качества: знания, способности, интеллект, эмоции, талант, на которых строится профессиональная деятельность лидера. Данная группа качеств гораздо труднее, чем первая. Изменить стиль мышления или характер человека значительно сложнее, чем освоить современную методику принятия управленческих решений. Однако следует отметить, что у настоящего лидера всегда сочетаются личностные качества первого и второго уровней. Такой человек способен выдерживать значительные эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, мобилизовать свои силы в кризисной ситуации.

Американским консультантом по управлению Уорреном Беннисом были выделены четыре группы лидерских качеств: физиологические, психологические, умственные и личностно – деловые (Таблица 1).

Таблица 1 – Группы качеств лидера

Группы качеств	Характеристика
Физиологические	К ним относятся такие качества человека, как рост, вес, фигура, состояние здоровья, внешность. От этих параметров во многом зависит будет ли располагать к себе человек или нет
Психологические	К ним главным образом относится характер человека, такие его качества как целеустремленность, терпеливость, ответственность, активность, доброжелательность, коммуникабельность, эмпатия и т.д.
Умственные	Изучение умственных качеств в их связи с лидерством проводилось многими учеными и в общем их результаты совпадают в том, что уровень этих качеств у лидеров выше, чем у обычных лидеров. К этому, видимо, привело то, что успех лидера во многом зависит от его способностей и умения решать проблемы и принимать правильные решения
Личностно-деловые	Личностно – деловые качества носят характер приобретенных и развитых у лидера навыков и умений в выполнении своих функций.

Результаты научных исследований в области лидерства позволяют констатировать, что наиболее значимыми качествами лидера являются: инициативность, способность брать ответственность на себя, эмпатия, многовариативность мышления, склонность все совершенствовать, склонность к самостоятельности, новаторство, открытость к новому, способность к риску, организаторские способности, высокий профессионализм, доброта, стремление к самоутверждению, самореализации, успеху. Среди отрицательных качеств лидера отмечают автоматизм, индивидуализм, эгоцентризм [3].

С целью изучения проблемы лидерства студенческой молодежи, нами было проведено исследование на базе УО «ВГУ им. П.М. Машерова» г. Витебск. Общее количество опрошиваемых составило сто человек (студенты факультета социальной педагогики и психологии) [4].

Данные анкетирования показали, что 65% от общего числа опрошенных, считают актуальной проблему лидерства, 35% – не задумывались над этим во-

просом. Следует отметить, что значительная часть опрошенных рассматривает лидерство как: способность эффективно организовывать деятельность и как следствие этого достичь высоких результатов (45%); возможность влиять на поведение, как отдельного человека, так и группы (22%); возможность самореализации молодых людей (19%); способность влиять на других людей с целью достижения какой-либо цели (19%), залог успешного развития общества (17%); возможность влиять на социальные процессы и ситуации (14%), способ решения социальных проблем общества (11%). Вместе с тем лишь 27% респондентов считают себя лидерами. Нужно отметить, что у многих студентов понятие лидер и лидерство вызвало определенные сложности. Так, полное определение этих категорий никто не дал. Анализ ответов участников опроса показал, что большая часть из них рассматривают лидера как наиболее активного человека, влияющего на поведение других людей; человека, обладающего нестандартным мышлением и харизмой; человека, способного манипулировать другими.

Результаты нашего исследования свидетельствуют, что наиболее значимыми качествами необходимыми лидеру респонденты назвали: целеустремленность (71%), активность (70%), интеллект (63%), коммуникабельность (57%), ответственность (52%), надежность (25%), функциональность (22%), стремление к знаниям (8%). Примечательно и то, что 73% от общего числа опрошенных, высказали желание повысить свой лидерский потенциал. Анализ результатов анкетного опроса позволил также выделить основные мотивы, которые побуждают респондентов развивать у себя лидерские качества. К ним относятся: желание быть более подготовленным к самостоятельной профессиональной деятельности (36%), желание научиться организовывать продуктивную деятельность группы (32%), желание чувствовать себя более уверенным (25%), для реализации своей социальной активности (15%), желание влиять на других людей (14%), желание играть более значимую роль в решении социальных проблем (9%). Около 60% от общего числа опрошенных считает целесообразным создания в университете центров развития социальной активности и лидерства, создания различных программ по развитию лидерства, проведение тренингов, направленных на развитие лидерских качеств.

Исследователи выделяют три уровня формирования лидера. Первый уровень – это формирование лидера для себя, т.е. у конкретного человека есть желание и способности повысить свои личные достижения, реализовать свои амбиции. Для прохождения данного уровня можно использовать тренинги личностного роста, мотивационные и коммуникационные тренинги. Второй уровень – это лидер группы. Это человек, у которого к его собственным интересам прибавляются групповые цели и задачи. Третий уровень – это молодежный лидер. Это человек, желающий более активно участвовать в общественной жизни. Прохождение третьего уровня предполагает формирование готовности лидера активно включаться в политическую и деловую жизнь.

Вопрос о самой возможности подготовки лидера в значительной степени дискуссионный. С одной стороны, необходимо наличие у молодого человека определенных задатков, способностей. Он должен быстрее других оценить проблемную ситуацию, предложить оптимальный путь и способ ее разрешения, уметь лучше других видеть цель совместной деятельности группы, понимать какие мотивы движут людьми в разное время и в различных ситуациях, вдохновлять людей на достижение целей, действовать так, чтобы создать в группе атмосферу для возникновения мотиваций, содействующих эффективному достижению групповых целей, быть моральным центром и др.

С другой стороны, ясно, что не каждый молодой человек обладает такими задатками, которые бы стали в последующем основой для формирования лидера. Однако, такие качества в какой-то степени можно сформировать в процессе тренировки, практических упражнений, путем самообразования, самовоспитания, волевых усилий и твердой внутренней дисциплины.

Сегодняшний студент завтра может оказаться руководителем подразделения предприятия, организации, коллектива. Поэтому важно научить молодых людей успешно сочетать свою будущую формальную должность с качествами неформального лидера. Для этого нужны системные подходы: разработка обучающих программ, социальных проектов, поддержка социальных инициатив, возникающих в вузах.

Одним из условий, помогающим развивать молодежное лидерство, является создание различных лидерских программ. При их создании необходимо учитывать и философский, и психологический, и социальный аспекты лидерства. Как всякая программа, она должна давать необходимые лидерам знания, но главным образом – социальные умения и навыки. Теорию дополняют практикумы, тренинги, психологические игры. Занятия должны сопровождаться экспресс-диагностикой, социальными упражнениями, разыгрыванием реальных жизненных ситуаций, спланированными и пробуждающими инициативу, развивающими и развлекательно-познавательными заданиями. Чем лучше организована разнообразная деятельность молодежи, чем выше ее эффективность, тем больше возможности развивать лидерскую одаренность и социальную активность. Для учебно-воспитательных учреждений актуальными задачами являются не только интеллектуальное, социальное, политическое и культурное образование молодого поколения, но и воспитание ярких, позитивно настроенных лидеров, способных к активной созидательной деятельности.

С целью развития лидерских качеств и повышения уровня социальной активности студентов, которые обучаются на факультете социальной педагогики и психологии была разработана образовательная программа «Лидер». Данная программа предназначена для работы с молодежью в возрасте 16-23 лет и может реализовываться на базе университета, колледжа, училища. Срок реализации программы год. Количество участников не ограничено.

Цель программы – формирование лидерских качеств молодежи, развитие лидерской одаренности, повышение уровня социальной активности личности. Программа «Лидер» направлена на реализацию следующих задач: создание условий для развития активной социальной позиции студенческой молодежи; содействие культурному, интеллектуальному и духовному развитию студенческой молодежи; развитие организаторских способностей и управленческих лидерских качеств молодежи; включение студентов в активную научно-исследовательскую деятельность; обучение навыкам эффективного взаимодействия, влияния, приемам публичных выступлений; развитие навыков социального творчества; повышение нравственно-этического и культурного уровня студенчества.

Приоритетными направлениями программы выбрано диагностическое, информационно-просветительское, творчески-деятельное, консультационное. Каждое из этих направлений предполагает включение студентов в разнообразную социально-значимую деятельность, что создаст условия для их самореализации, удовлетворения социальных потребностей и интересов, а, следовательно, будет способствовать развитию социальной активности, становлению гражданской позиции будущих специалистов.

При реализации программы акцент делается на социальное творчество и социальные инновации студенческой молодежи, и развитие лидерских качеств, чему будет способствовать использование таких форм работы как групповые и индивидуальные занятия, включающие познавательную, творческую, трудовую и игровую деятельность; тематические лекции и беседы; социально-педагогические проекты; практические занятия, тренинги, психологические, проектные игры; открытые диалоги, круглые столы, дебаты, диспуты, проблемные игры; тестирование, анкетирование.

Реализация программы проходит в 3 этапа. Первый этап – подготовительный. На данном этапе осуществляется набор студентов, желающих пройти обучение через программу «Лидер». Проводится анкетирование, тестирование студентов, с целью выявления их мотивов обучения.

Второй этап – который предполагает проведение конкретных мероприятий, направленных на повышение лидерского потенциала молодежи: семинары на темы «Как стать личностью?», «Власть и личное влияние», «Как правильно конфликтовать»; тренинги на тему «Я – лидер», включающие в себя следующие упражнения: «Познай себя», «Свои и другие», «Статус», «Я решаю проблемы», «Конкуренция и власть», «Коммуникации», «Умей убеждать», «Я чувствую в себе лидера»; проведение психологических, ролевых, проектных игр; создание и реализация социально значимых проектов; уроки имиджа «Секреты успеха», уроки общения «Поймем друг друга»; дискуссии «Как развить в себе лидера?», «Кто становится лидером?»; встречи с различными молодежными лидерами; проведение различных молодежных акций и творческих вечеров.

Третий этап – заключительный, включающий в себя подведение итогов, анализ деятельности программы, выявление достоинств и недостатков программы, мониторинг результатов, решение о дальнейшей реализации программы в зависимости от ее эффективности.

Данная программа, с нашей точки зрения, предоставляет возможность студенческой молодежи решать такие вопросы как: поддержка и реализация студенческих инициатив, организация профилактической работы с группами социального риска, организация молодежного отдыха, пропаганда здорового образа жизни и т.д.

Студент, прошедший данную программу, будет иметь представление о сущности лидерства, знать основные лидерские характеристики, иметь представления о коммуникативных умениях и навыках лидера и в дальнейшем сможет самостоятельно развивать свой лидерский потенциал.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что необходимыми условиями раскрытия лидерского потенциала молодежи являются: создание благоприятной, гуманной воспитательной среды, в которой процессы становления личности, развития социальной активности, лидерских качеств будут протекать наиболее эффективно; наличие хорошо выстроенных, структурированных программ с реальными целями и задачами; наличие высокоорганизованного потока социально значимых, культурно-досуговых и других мероприятий, в которых происходит формирование и совершенствование лидерских навыков и умений; активное использование современных социально-психологических методик.

Процесс развития лидерства и социальной активности студенчества будет более эффективным, если он подкреплен педагогической поддержкой, включающей основные функции: диагностика коллективной и социальной среды; определение возможных вариантов включения студентов в совместную социально значимую деятельность; индивидуально ориентированная социально-педагогическая помощь при создании молодежных проектов.

Молодежь от природы созидательна, любознательна и активна. Поэтому при правильном психолого-педагогическом руководстве эти качества раскрываются и обогащаются, создавая условия для развития лидерского потенциала.

Давно замечено, что люди становятся более гибкими, динамичными, творческими, когда их высоко ценят, оказывают поддержку, направляют. Способствовать развитию данных условий, складыванию благоприятного психологического климата для реализации своей деятельности призваны лидеры.

Система высшего образования, ориентированная на подготовку специалиста, способна создать условия для развития лидерского потенциала. С лидерами – компетентными и ответственными – имеет смысл связывать надежды на процветание организации и динамичное развитие общества в целом.

Список использованной литературы:

1. Немов, Р.С. Психология: В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 576 с.
2. Платонов, Ю.П. Социальная психология поведения: Учебное пособие / Ю.П. Платонов. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
3. Хьюстон, М. Введение в социальную психологию. Европейский подход: Учебник для студ. вузов / М. Хьюстон, В. Штребе; Пер. с англ. Под ред. проф. Т.Ю. Базарова [пер. с англ. Г.Ю. Любимова]. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 622 с.
4. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования. Практикум / А.А. Реан. – Санкт-Петербург. Прайм. Еврознак, 2006. – 255 с.

Совейко Е.И.

*УО «Республиканский институт профессионального образования»,
Республика Беларусь, г. Минск
Аспирант
shmurakova@mail.ru*

УДК 37.026.6:37.041:377

МОТИВАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассмотрены особенности мотивации обучающихся к самообразовательной деятельности. Выделены предпочитаемые виды самостоятельной познавательной деятельности. Рассмотрена взаимосвязь ежедневно затрачиваемого на самообразование времени с мотивами выбора профессии, мотивами познавательной деятельности. Приводятся результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: самообразование, самостоятельная работа, мотивационные особенности.

MOTIVATIONAL FEATURES OF THE SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS

The article presents the features of the motivation of students to self-education activities. We highlighted the preferred types of self-cognitive activity. This article considered the interrelation of time spent on self-education with motives of a choice of profession, motives of cognitive activity. It presents the results of empirical findings.

Keywords: self-directed learning, self-study, individual work, motivating aspects.

Введение. Современные условия требуют подготовки специалистов, готовых и способных к самообразованию, мобильности и приспособлению к постоянному развитию технологий. В связи с этим общество переходит от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь». Однако формированию само-

образовательных компетенций в образовательном процессе не всегда уделяется должное внимание. Для образовательных учреждений, выпускающих востребованных на рынке труда специалистов, актуализируется проблема организации образовательного процесса, обеспечивающего становление самообразовательной компетенции как одной из важнейших ценностей.

В современной науке работы многих исследователей посвящены изучению развития самообразовательной деятельности, формирования самообразовательных компетенций, управления самообразовательной деятельностью. Большинство ученых [1; 2; 3] термин «самообразование» определяет через такие сущностные характеристики как:

- инициативность и самостоятельность субъекта в дополнительном освоении образовательной программы и получении глубоких профессиональных знаний и умений;
- целенаправленность;
- систематичность, постоянство, последовательность данного вида деятельности;
- соответствие индивидуальным возможностям и способностям субъекта.

Исследователями отмечается, что для продуктивной самостоятельной образовательной деятельности, как неотъемлемые компоненты необходимы: создание психологической готовности к самообразовательной деятельности, формирование познавательной мотивации и овладение рациональными приемами самостоятельной работы. При этом готовность к самообразовательной деятельности складывается из нескольких компонентов, к которым большинство авторов относят мотивационный, организационный, процессуальный, рефлексивно-оценочный.

Согласно исследованиям (И.А. Зимняя, О.Л. Назарова, Л.Н. Павлова, Г.Н. Подчалимова, А.В. Хуторской и др.), большинство выпускников как школы, колледжа, так и вуза имеет недостаточный уровень готовности к самообразовательной деятельности. Самопроизвольное формирование у учащихся и студентов рациональных приёмов учения, работы с различными источниками информации протекает медленно и малоэффективно. Поэтому необходимо научно обоснованное управление самообразовательной деятельностью и обучение учащихся методам самостоятельной учебной работы. Владение навыками самостоятельной работы позволяет учащемуся активнее и глубже усваивает учебный материал, и подходить творчески к овладению профессиональными умениями и навыками. Для эффективного управления самообразовательной деятельностью учащегося педагогу необходимо учитывать мотивационные особенности.

Мотивационный компонент является существенной составляющей самообразовательной деятельности и рассматривается как осознание личностью значимости профессионального совершенствования непрерывного образования, наличие у неё высокого познавательного интереса, профессиональной идентификации.

Н.С. Пряжников (2007) и Е.А. Семенова (2007) выделяют четыре группы самообразовательных мотивов: рост самосознания, потребность определения своего места в жизни; познавательный интерес; потребность в самосовершенствовании и развитии способностей и их признания; увлечения, хобби. Я.Э. Шахбазова [4] выделяет пять групп мотивов самообразования: 1) мировоззренческие; 2) долга, ответственности; 3) познавательные; 4) престижности; 5) вынужденности.

В школе у учащихся складывается определенное отношение к самообразовательной деятельности, формируются основные приемы работы над учебным материалом. Придя в колледж, учащийся сталкивается с тем, что здесь используются иные, нежели в школе, формы и методы организации учебного процесса – подача

нового материала, контроль, отчетность и т.д. При обучении в колледже учащийся должен проявлять гораздо больше самостоятельности, умения правильно организовать работу, учитывать и распределять время и т.д.

Формирование мотивов самообразовательной деятельности начинается с первых дней пребывания учащегося в колледже. Много зависит от того насколько быстро и успешно вчерашний школьник преодолевает те трудности, с которыми он неизбежно сталкивается, попадая в новую для него ситуацию. Одним из путей обеспечивающих быстрое и успешное включение учащегося в самообразовательную деятельность является целенаправленное формирование позитивных учебных и самообразовательных мотивов. Следует отметить, что вопросы мотивации самообразовательной деятельности учащихся изучены в настоящее время недостаточно. Известно, что в процессе адаптации к обучению в колледже происходит не просто приспособление старой структуры мотивов к новым требованиям, но и их коренная перестройка [5].

Цель данного исследования – определить основные мотивы учащихся колледжа, побуждающие их заниматься самообразовательной деятельностью, рассмотреть особенности мотивации учащихся к самообразованию.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач был использован комплекс взаимодополняющих методов: теоретико-методологический, понятийно-терминологический анализ, эмпирическое исследование. В соответствии со смоделированной на основе теоретико-методологических исследований структурой самообразовательной деятельности, была разработана анкета, позволившая определить выраженность каждого структурного компонента. В исследовании приняли участие 87 учащихся. Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

Результаты и их обсуждение. Основой самообразовательной деятельности являются самообразовательные умения, которые формируются преимущественно при выполнении самостоятельной работы. Анкетирование учащихся показало, что абсолютное большинство из них положительно относятся к самостоятельной работе и ежедневно занимаются самообразовательной деятельностью. В проведенном исследовании установлено, что положительно относятся к самостоятельной работе над учебным материалом 58% принявших участие в исследовании, нейтрально – 38% учащихся и только 5% обучающихся относятся к такой работе отрицательно.

При этом учащиеся отмечают, что наиболее предпочитаемой для них является самостоятельная внеаудиторная работа при выполнении учебных творческих задач. Это отметили 48,6% учащихся принявших участие в исследовании. Предпочитают управляемую самостоятельную работу под контролем преподавателя и самостоятельную аудиторную работу 28% и 26% учащихся соответственно. Самостоятельную работу с преподавателем вне рамок расписания как предпочитаемую отметили только 9% учащихся. Эти данные позволяют говорить о творческой самостоятельности практически половины обучающихся.

Больше всего в самостоятельной работе учащихся привлекает возможность пополнения, углубления, проверки своих знаний и возможность самостоятельно применить их на практике. Это отметили 35% учащихся принявших участие в исследовании. Значимым для учащихся является и возможность проявить самостоятельность, стремление к самореализации, что отмечается 31% учащихся. Желание получить похвалу от значимых других (сверстников, родителей, препода-

вателей и т.д.), как и желание получить отметку отмечается только у 4% учащихся. Полученные данные подчеркивают осознанность подхода к самостоятельной работе учащимися использование ее как одного из средств самоутверждения и самоиспытания личности. Учащимися движут как социальные мотивы, так и стремление к самореализации и самоопределению в профессии.

Мотивационные факторы имеют положительную взаимосвязь с количеством затрачиваемого на самообразовательную деятельность времени. Так, отмечены статистически достоверные различия с показателями отношения к учебе (если опрошенному нравится учиться, он тратит на самообразовательную деятельность более 3 часов в день ($F(1,72)=5,98, p<0,02$)), причинами выбора специальности (если выбор профессии определен ввиду легкости поступления ($F(4,69)=2,67, p<0,04$) или не имел причин ($F(1,72)=5,98, p<0,02$)), учащийся тратит на самообразование не более 1 часа в день. Если выбор профессии определили хорошие перспективы, учащиеся тратят на самообразование 3 и более часа ($F(1,72)=3,27, p<0,07$). При этом не выявлено взаимосвязи затрачиваемого на самообразование времени с отношением к получаемой специальности, времени возникновения интереса к профессии и другими факторами, определившими выбор профиля обучения.

Как наиболее интересные и предпочитаемые виды самостоятельной работы учащимися отмечаются выполнение творческих и практических заданий и работа с дополнительной литературой. Как наименее предпочитаемые отмечаются подготовка отчетов и оформление чертежей, различных информационных материалов. Предпочтение учащихся по видам самостоятельной работы представлено в таблице 1. Показанные данные говорят о том, что обучающихся больше привлекают те виды самостоятельной учебной деятельности, которые позволяют раскрыть свой потенциал (творческие задания) или же получить определенные практические навыки, которые далее пригодятся им в профессии.

Таблица 1 – Предпочтение учащихся по видам самостоятельной работы

Виды самостоятельной работы	Предпочитающие данный вид работы (%)
Выполнение творческих заданий	44
Выполнение практических заданий	43
Работа с дополнительной литературой	27
Подготовка сообщений, докладов	22
Решение задач, выполнение упражнений	21
Работа с учебником, конспектирование	18
Работа над проектами	16
Оформление рекламных, информационных и демонстрационных материалов	12
Выполнение чертежей, рисунков, схем	12
Подготовка отчетов	02

Следует отметить, что выявлена положительная взаимосвязь времени, затрачиваемого на самообразовательную деятельность и ее видом. Учащиеся, готовые работать над проектами, как правило, тратят на самообразование более 3 часов в день ($F(1, 72)=3,9609, p=0,05$). Также более 3 часов в день на самообразование тратят учащиеся, которым нравится выполнять упражнения и решать задачи ($F(1, 72)=4,7788, p<0,04$).

Самообразовательная деятельность предполагает самостоятельную деятельность по приобретению знаний, умений и навыков в определенной области, иницируемую и управляемую самим обучающимся, определяющим цель, средств-

ва, объем и время, выделяемое на данную деятельность. При освоении приемов самообразовательной деятельности учащимся необходима помощь педагога. Принявшие участие в анкетировании учащиеся наиболее часто отмечают, что при выполнении заданий самостоятельной работы им необходимо подробное объяснение сути задания (45%), краткий инструктаж к работе (40%), ответы на вопросы, возникающие в процессе выполнения работы (40%). Только 1% учащихся не требуется помощь преподавателя. Предпочтение обучающихся по видам необходимой им помощи педагога при осуществлении самообразовательной деятельности представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Необходимая помощь преподавателя при выполнении самостоятельной работы

Виды помощи преподавателя при выполнении самостоятельной работы	Предпочитающие данный вид помощи (%)
Необходимо подробное объяснение сути задания	45
Необходим краткий инструктаж к работе	40
Необходимы ответы на вопросы	40
Необходима проверка и анализ результатов	31
Необходима корректировка работы	29
Необходим пошаговый контроль преподавателя	10
Помощь педагога не нужна	01

Учащиеся, которые тратят на самообразование более 3 часов в день, не нуждаются в тщательной проверке и контроле своей работы со стороны преподавателя ($F(1, 72)=4,1238, p<0,05$) или даже не нуждаются в его помощи ($F(1, 72)=9,8150, p<0,01$). Такие учащиеся уже вполне овладели навыками самообразования, они более уверены в своих силах, им не требуется подтверждающая правильность их работы оценка преподавателя. Учащиеся, которые тратят на самообразование менее 1 часа в день, отмечают, что им необходима проверка и анализ результатов их работы ($F(1, 72)=3,9624, p=0,05$), корректировка работы ($F(1, 72)=4,4026, p<0,04$), пошаговый контроль преподавателя ($F(1, 72)=3,5049, p=0,06$).

В качестве мотивов учебной деятельности в проведенном нами исследовании чаще отмечаются интерес к специальности (59%), личные склонности и таланты (41%), развитие полезных для жизни способностей (32%). Причины выбора обучающимися специальности приведены в таблице 3.

Таблица 3 – Причина выбора специальности обучающимися

Причина выбора специальности	Количество учащихся(%)
Интерес к специальности	59
Личные склонности	41
Профессия развивает полезные для жизни способности	32
Рекомендации других	22
Было легко поступить	22
Хорошие перспективы	20
Профессиональное стремление	20
Не смог поступить на желаемое отделение	20
Профессиональные способности	14
Желание родителей	14
Нет причин	8
Пришел с другом	7
Престиж	5
Хороший заработок	5

58% учащихся отметили, что интерес к специальности возник у них в 9-11 классах, 16% – после окончания школы, 14% – в 5-8 классах, 6% – в процессе обучения в колледже, 8% – в дошкольном или младшем школьном возрасте. Отмечается, что ребята, интерес к специальности у которых возник в колледже, как правило, тратят на самообразование до 1 часа в день ($F(1, 72)=11,198, p=0,001$).

Большинство учащихся отметили, что школа отлично (11%) или хорошо (57%) подготовила их к самообразовательной деятельности. 28% учащихся считают, что школа подготовила их к самообразованию недостаточно и 4% – что плохо. Следует отметить, что данные показатели не имеют статистически достоверных различий при их анализе в связи с количеством затрачиваемого на самообразование времени. Таким образом, можно сделать вывод, что мотивационные критерии имеют большее влияние на развитие готовности к самообразовательной деятельности в профессиональной сфере, чем наличие у учащихся самообразовательных умений и навыков, полученных в школе.

Заключение. В результате проведенных исследований можно определить, что следующие мотивационные особенности учащихся колледжа. Большинство учащихся положительно относятся к самостоятельной учебной деятельности и ежедневно уделяют время самообразованию. У большинства учащихся имеются положительные познавательные мотивы. Такими мотивами чаще являются устойчивый социальный статус в профессии и в коллективе, желание получить похвалу и высокую отметку.

Менее всего к самообразовательной деятельности расположены обучающиеся, выбор профессии которых не имел причин, и интерес которых к специальности возник непосредственно в колледже. Обучающиеся, целенаправленно пришедшие на обучение по данной специальности, интерес которых возник школе или после ее окончания, больше занимаются самообразованием. Это объясняется большей мотивацией к получению знаний и формированию самообразовательной компетенции.

Чем больше времени в день обучающиеся тратят на самообразовательную деятельность, тем меньше они нуждаются в пошаговом контроле педагога. В процессе самообразовательной деятельности вырабатываются и совершенствуются самообразовательные умения, что приводит к формированию самообразовательной компетенции и снижению роли педагога в такой деятельности.

Список использованной литературы:

1. Кузнецова, И.М. Педагогическое руководство самообразованием студентов технических вузов: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / И. М. Кузнецова; С.-Петерб. гос. ун-т ГПС МЧС России. – Алексеевка, 2009. – 161 л.
2. Теплых, Л.В. Развитие самообразовательной деятельности студентов младших курсов вуза (на материале дисциплин гуманитарного цикла): автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Л.В. Теплых; Ульяновский гос.пед.ун-т. – Ульяновск, 2005. – 24 с.
3. Громцева, А.К. Самообразование учащихся средних профтехучилищ / А.К. Громцева. – М.: Высшая школа. – 1987. – 116 с.
4. Шахбазова, Я.Э. Технологическое обеспечение формирования мотивации самообразовательной деятельности студентов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Я.Э. Шахбазова; Волгоградская гос. сельскохозяйственная академия. – Волгоград, 2002 – 161 л.
5. Шмуракова М.Е. Особенности учебной мотивации студентов первого курса / М.Е. Шмуракова // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XX(67) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 12–13 марта 2015 г.: в 2 т. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – Т. 2. – С. 79–81.

Стрижнев Ю.А.
Лечебно-трудовой профилакторий №4 г. Витебска,
Республика Беларусь, г. Витебск
Начальник отряда отдела исправительного процесса ЛТП №4
strizhnev-yury@yandex.ru

УДК 159.942.6:37.013.42:316.6

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАСИЛИИ В СЕМЬЕ РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ ГРАЖДАН

В данной статье проведено исследование представлений о семейном насилии различных категорий граждан. Провести количественный и качественный анализ полученных в ходе исследования данных.

Ключевые слова: семейном насилии, различных категорий граждан.

VIEWS ON DOMESTIC VIOLENCE OF DIFFERENT CATEGORIES OF CITIZENS

In this article the research of representations about family violence of various categories of citizens is carried out. Conduct quantitative and qualitative analysis of the data obtained during the study.

Key words: family violence, various categories of citizens.

Введение. Насилие неизбежно проявляется во всех сферах человеческого общения, где присутствует подчинение воли одних воле других, начиная с отношений между членами семьи и заканчивая взаимодействием социальных групп, классов и целых народов, независимо от уровня развития общества. Семейное насилие представляет собой комплексную социальную проблему, которая передается из поколения в поколение, а ее последствия оказывают серьезное воздействие и на отдельных людей, и на общество в целом. Насилие в семье во многом имеет в своей основе агрессивное поведение одного или нескольких членов семьи по отношению к остальным членам семьи.

Для успешного оказания психолого-педагогического воздействия на личность необходимо выявления представления личности о насилии в семье. Следовательно, **целью исследования** апробация на практике диагностического материала направленного на изучение представлений о насилии в семье различных категориях граждан. **Задачи исследования:** провести анкетирование различных категорий граждан с целью выявления представлений о семейном насилии; провести количественный и качественный анализ полученных в ходе поведения анкеты данных, сделать выводы;

Материал и методы. В анкетировании приняли участие 80 человек, составляющие следующие категории граждан: студенты первого курса (ВГУ художественно-графического факультета) – 18 человек; магистранты (ВГУ им П.М. Машерова) – 20 человек; граждане лечебно-трудового профилактория №4 (хронические алкоголики) – 42 человека. Для сбора эмпирических данных, их обработки и анализа использовались следующие научно-исследовательские методы: математической статистики, анкетирования, психосимантические методы;

Результаты и их обсуждение. Как показало проведенное исследование, среди всех респондентов, у преобладающего большинства термин «насилие» ассоциируется с агрессией (магистранты – 90 %, граждане ЛТП – 85,7 %, студенты 1-го курса – 88,9 %). Также значительное количество магистрантов отметили, что насилие у них ассоциируется с убийством – 40 %, среди граждан ЛТП данную ассоциацию отметили 28,6 % человек, студентов 1-го курса – 27,8 %.

Все магистранты и студенты 1-го курса отметили, что в нашей стране существует проблема насилия в семье. Среди граждан ЛТП мнения разделились: наблюдают наличие такой проблемы 83,3 % респондентов, наличие проблемы отрицают 4,8 %. Не смогли дать ответ на поставленный вопрос 11,9 % человек.

При ответе на вопрос «Что думают Ваши друзья, знакомые о проблеме насилия в семье?» все магистранты отметили, что их друзья осуждают насилие, среди друзей студентов 1-го курса осуждают насилие 77,8 % человек, а 11,1 % относятся нейтрально. Граждане ЛТП отметили, что среди их друзей осуждают насилие 66,7 % человек, 21,4 % относятся нейтрально, а 7,1 % вовсе не осуждают насильственные действия. Следует отметить, что 4,8 % граждан ЛТП не смогли дать ответ на данный вопрос. Исходя из полученных данных можно сделать вывод о том, что окружение граждан ЛТП более лояльно относиться к насилию, также среди студентов 1-го курса наблюдается некоторое безразличие к проблеме насилия в семье, и только студенты-магистранты полностью осуждают насильственные действия.

Отношение респондентов к лицам, использующим насилие в семье, отражено на рисунке 1.

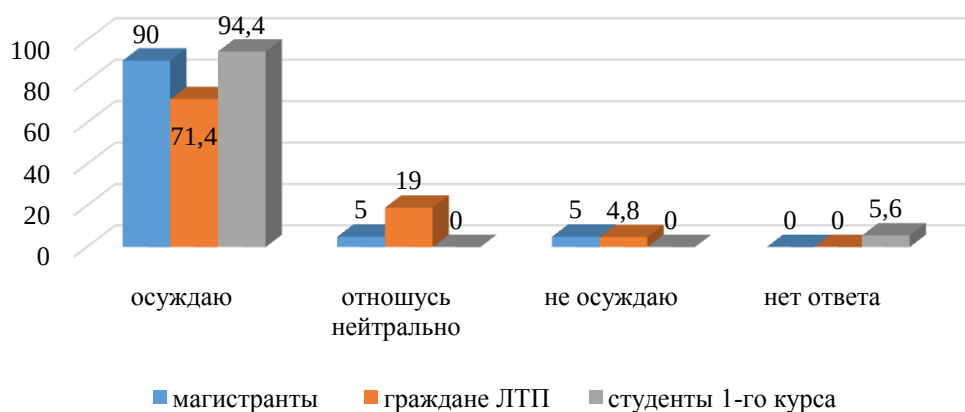


Рисунок 1 – Отношение к лицам, использующим насилие в семье (%)

В большинстве случаев респонденты осуждают лиц, использующих насилие в семье (студенты 1-го курса – 94,4 %, магистранты – 90 %, граждане ЛТП – 71,4 %). Однако, среди граждан ЛТП достаточно большой процент (19 %) относятся к проблеме насилия в семье нейтрально, эту позицию занимают 5 % магистрантов. Также 5 % магистрантов и 4,8 % граждан ЛТП не осуждают людей, совершающих насильственные действия в семье.

Наблюдаются яркие различия в группах респондентов по вопросу распространения насилия в семье. Так, 90 % магистрантов считают, что проблема распространена, этой же позиции придерживаются 72,2 % студента 1-го курса и только 38,1 % граждан ЛТП. Не считают проблему насилия распространенной 10 % магистрантов и 21,4 % граждан ЛТП. Отметим, что затрудняются ответить на поставленный вопрос 35,7 % граждан ЛТП и 27,8 % студентов 1-го курса. Оставили вопрос без ответа 2,4 % граждан ЛТП.

Следуя данным, среди магистрантов большинство склоняются к тому, что в семье насильственные действия совершаются со стороны мужа по отношению к жене (85 %), на втором месте по распространению – насилие со стороны родителей по отношению к детям (23,8 %), 35 % магистрантов отмечают насилие по отношению к пожилым людям, 30 % – со стороны старших детей по отношению к младшим, только 10 % – насилие со стороны жены по отношению к мужу.

В представлении студентов 1-го курса в равной степени часто насилие в семье совершает муж по отношению к жене и родители по отношению к детям (по 50 % соответственно), 27,8 % отмечают насилие со стороны старших детей по отношению к младшим, 16,7 % – по отношению к пожилым людям, и по 5,6 % со стороны жены по отношению к мужу и насильственные действия в свой адрес.

С позиции граждан ЛТП, в семье насильственные действия совершаются со стороны мужа по отношению к жене (54,8 %), на втором месте по распространению – насилие со стороны родителей по отношению к детям (23,8 %), 19 % человек отмечают насилие по отношению к пожилым людям, 14,3 % – со стороны старших детей по отношению к младшим, 9,5 % – насилие со стороны жены по отношению к мужу. Также выделена категория насильственных действий со стороны одного члена семьи по отношению к самому себе (7,1 %).

При ответе на данный вопрос респонденты отмечали несколько вариантов ответа одновременно. Так, все участники исследования соглашались, что в большей степени виновен в проявлении насилия агрессор (магистранты – 85 %, студенты 1-го курса – 100 %, граждане ЛТП 64,3 %). Однако, 40 % магистрантов также осуждают саму жертву, данной позиции придерживаются 27,8 % студентов 1-го курса и 16,7 % граждан ЛТП. Около четверти граждан ЛТП считают, что в совершении насильственных действий виноваты другие люди – свидетели.

Среди причин, оказывающих влияние на насилие в семье магистранты отмечают в равной степени кризис морали и распространение алкоголя (по 70 % соответственно). Кризис культуры отметили 40 % магистрантов.

Около половины граждан ЛТП отмечают причиной насилия – злоупотребление алкоголем (47,6 %), кризис морали – 26,8 %, только 11,9 % кризис культуры. Причина в средствах массовой информации отмечена у 4,8 % граждан ЛТП.

Большинство студентов первого курса (66,7 %) не указали причину, вызывающую насилие в семье, 27,8 % указали кризис морали, 11,1 % распространение алкоголя. Небольшой процент указывают на причастность СМИ – 5,6 %, и 1,1 % – кризис культуры.

Практически все магистранты (95 %) уверены, что причина насилия в семье кроется в отсутствии моральных ограничений членов семьи (родителей). Среди 15 % респондентов данной подгруппы отмечена причина нерешенного жилищного вопроса и отсутствие работы у одного из членов семьи, только 5 % отмечают неполную семью как причину насилия в семье и отношение к ребенку в целом.

Ответы на поставленный вопрос граждан ЛТП более разнообразны. Так, чуть больше трети (33,3 %) видят причины насилия в семье нерешенную жилищную проблему, 19 % отмечают отношение к ребенку. Практически в равной степени представлены те факторы, что один из членов семьи не работает (16,7 %), отсутствие моральных ограничений (14,3 %), неполная семья (14,3 %). Не дали ответа на данный вопрос 19 % граждан ЛТП.

При ответе на вопрос «В какой мере необходимо государственное регулирование проблемы насилия в семье?» ответы респондентов распределились следующим образом. Среди магистрантов 90 % отмечают необходимость государственного регулирования, 10 % затрудняются дать ответ. Студенты 1-го курса 50 % поддерживают необходимость государственного вмешательства, а также 50 % затрудняются ответить на поставленный вопрос. Среди граждан ЛТП 42,9 % придерживаются мнения о необходимости государственного регулирования проблемы насилия в семье, 16,7 % отрицают такую необходимость и 40,4 % не смогли ответить на поставленный вопрос.

Наиболее защищенным в своей семье чувствуют себя студенты 1-го курса (94,4 %), далее магистранты (90 %) и менее защищенными – граждане ЛТП (59,5 %).

Магистранты отметили, что такие действия, как изнасилование, принуждение к половым связям с детьми, принуждение смотреть порнографические фильмы, принуждение к занятиям проституцией, а также толчки являются насилием. Не являются насилием по мнению магистрантов критика, утаивание доходов, отказ от содержания детей.

К насильственным действиям граждане ЛТП относят избиение, изнасилование, принуждение к половым связям с детьми, принуждение смотреть порнографические фильмы, принуждение к занятиям проституцией, не является насилием требование предъявлять чеки за покупку.

Студенты 1-го курса в большей степени склонны рассматривать принуждение к занятию проституцией, к половым отношениям с детьми, просмотру порнографических фильмов, изнасилование, удушение, избиение, порку как насильственные действия и в меньшей степени – обман, критику, завышенную требовательность.

Так, 95 % студентов-магистрантов отмечают, что так или иначе родители в детстве применяли к ним насильственные действия. Среди граждан ЛТП только 7,1 % отмечают насилие над ними, большинству же (61,90 %) оказалось трудно ответить на данный вопрос, что может свидетельствовать о недостаточных представлениях о насилии в семье. К 16,6 % гражданам ЛТП насилие родители не применяли. Также отметили, что не испытали насилия в семье от родителей 72,2 % студента 1-го курса, 11,2 % положительно ответили на данный вопрос и 16,7 % оказалось трудным дать ответ.

Среди студентов второй ступени высшего профессионального образования в целом подвергались за свою жизнь насилию 40 %, также 40 % наблюдают среди своих близких сцены насилия, среди граждан ЛТП подвергались насилию 21,4 %, а наблюдают его со стороны 35,7 %, из числа студентов 1-го курса 11,1 % подвергались насилию, наблюдает его – 11,1 %. Сами проявляли насилие также 40 % магистрантов, 14,3 % граждан ЛТП и 11,1 % студентов 1-го курса.

Как отмечали респонденты, с видами насилия в большей степени знакомы магистранты (65 %), в меньшей степени граждане ЛТП (59,5 %) и 44,4 % студентов 1-го курса. Такие данные свидетельствуют о необходимости проведения просветительской работы по вопросам насилия среди данных категорий граждан.

Все респонденты отметили, что отказ от содержания ребенка является формой поведения в семье, относящейся к экономическому виду насилию (магистранты – 45 %, граждане ЛТП – 45,2 %, студенты 1-го курса – 38,9 %). Второй по значимости формой поведения экономического насилия среди магистрантов (30 %) и студентов 1-го курса (11,1 %) является требование предъявлять чеки за покупки. Данный фактор отмечают всего 7,1 % граждан ЛТП; важным для них фактором экономического насилия является совместная трата денег (14,3 %).

Как студенты второй ступени высшего профессионального образования (40 %), так и студенты 1-го курса (38,9 %), и граждане ЛТП (28,6 %) отмечают такую формы поведения в семье, относящиеся к психологическому виду насилия, как шантаж. Магистранты и студенты 1-го курса отмечают также неверие в силы человека членов семьи и постоянное напоминание об этом (40 % и 22,2 % ответственно), 10 % и 11,1 % – обман. У граждан ЛТП немного другое представление об психологическом насилии в семье. Так, 21,4 % отмечают обман, 11,9 % – неверие в человека других членов семьи, 4,8 % – неискренность.

7,1 % граждан ЛТП не относят физическое наказание ребенка в общественно месте к факту физического насилия. Также 15 % магистрантов, 16,7 % студентов первого курса, 23,8 % граждан ЛТП не относят к физическому насилию предложение попробовать алкоголь, что свидетельствует о приемлемости данных действия в семье.

Принуждение к половым отношениям с детьми считают ярким проявлением сексуального насилия 65 % магистрантов, 50 % студентов 1-го курса, 52,4 % граждан ЛТП. Принуждение смотреть порнографические материалы как факт сексуального насилия отмечают 57,1 % граждан ЛТП, 55 % магистрантов и 33,3 % студентов 1-го курса. Предложение сняться в порнографическом фильме считают фактом сексуального насилия 50 % магистрантов, 33,3 % граждан ЛТП и 22,2 % студентов 1-го курса.

Ответы на вопрос о наиболее опасных видах насилия в семье отмечен на рисунке 2.

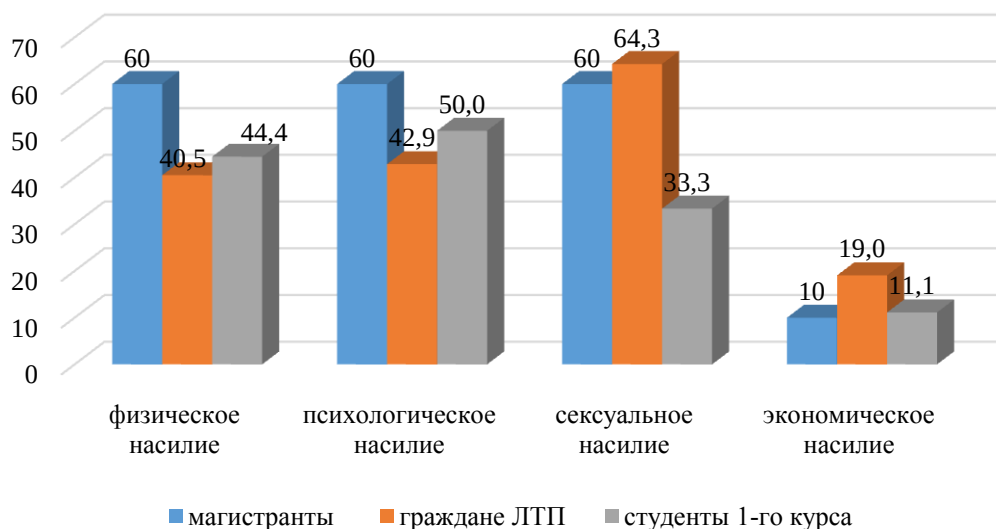


Рисунок 2 – Наиболее опасные виды насилия в семье (%)

Как отмечено на рисунке, магистранты принявшие участие в исследовании в равной степени считают опасными физическое, психологическое и сексуальное насилие в семье (60 %). Только 10 % осознают важность экономического насилия. Граждане ЛТП на первое место относят сексуальное насилие (64,3 %), на второе – психологическое (42,9 %), на третье – физическое (40,5 %). Лишь 19 % ответов свидетельствуют о значимости экономического насилия. Среди студентов 1-го курса половина (50 %) говорят о первостепенной значимости психологического насилия, 44,4 % – физического и 33,3 % – сексуального. Экономическое насилие также, как в предыдущих группах на последнем месте (11,1 %).

Заключение. Как показало проведенное исследование, среди всех респондентов, у преобладающего большинства термин «насилие» ассоциируется с агрессией. Все магистранты и студенты 1-го курса отметили, что в нашей стране существует проблема насилия в семье. Меньше данную проблему наблюдают граждане ЛТП, считая ее не распространенной. Также граждане ЛТП и их окружение в большей степени лояльно относятся к насилию в семье, чем студенты 1-го курса и магистранты. В направленности насилия все респонденты схожи во мнении: в большинстве случаев насильственные действия совершаются со стороны мужа по отношению к жене, а также со стороны родителей по отношению к детям. Граждане ЛТП также выделяют категорию насильственных действия со стороны одного члена семьи по отношению к самому себе. Все участники исследования соглашались, что в большей степени виновен в проявлении насилия агрессор. Около четверти граждан ЛТП считают, что в совершении насильственных действия виноваты Среди причин, оказывающих влияние на насилие в семье магистранты отмечают в равной степени кризис морали и распространение алкоголя. Около

половины граждан ЛТП отмечают причиной насилия – злоупотребление алкоголем. Большинство студентов первого курса вовсе не указали причину, вызывающую насилие в семье, что может быть обусловлено недостаточной информированностью по данному вопросу первокурсников.

Среди студентов второй ступени высшего профессионального образования практически все отмечают необходимость государственного регулирования вопросов насилия в семье, только половины студентов 1-го курса и чуть меньше половины граждан ЛТП придерживаются данной позиции. Наиболее защищенным в своей семье чувствуют себя студенты 1-го курса, далее магистранты (90 %) и менее защищенными – граждане ЛТП.

Практически все магистранты отмечают, что так или иначе родители в детстве применяли к ним насильственные действия. Среди граждан ЛТП и студентов 1-го курса ответ был в большинстве случаев отрицательным. Как отмечали респонденты, с видами насилия в большей степени знакомы магистранты и студенты 1-го курса, в меньшей степени – граждане ЛТП.

Таким образом, проведенное исследование сделать вывод, что у граждан ЛТП и студентов 1-го курса в меньшей степени сформировано представление о насилии в семье. Студенты второй ступени высшего профессионального образования, принявшие участие в исследовании показали достаточно сформированные представления по данному вопросу.

Список использованной литературы:

1. Виктимология. Психология поведения жертвы. Учебное пособие / под ред. И.Г. Малкиной-Пых. – СПб.: Питер, 2016. – 832 с.
2. Ениколопов, С.Н. Понятие агрессии в современной психологии / С.Н. Еникопов // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 5–8.
3. Ерусланова, Р.И. Насилие в семье. Учебное пособие / Р.И. Ерусланова, К.В. Милыхин. – М.: Дашков и К, 2010. – 214 с.

Тарасенко Д.Е.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Магистрант*

Dariatarasenko3@mail.ru

Стреленко А.А.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук*

strelenko@list.ru

УДК 37.015.32:373.3:159.937:316.613.4:159.944

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТЕРЕОТИПОВ ВОСПРИЯТИЯ С УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме стереотипности восприятия в системе взаимоотношения «учитель-ученик». На современном этапе развития образования можно утверждать, что каждый второй учитель воспринимает образ ученика через призму стереотипности, что влияет на их дальнейшее становление личности. Соответствующие психологические условия, способствующие развитию педагога как профессионала, зависят от удовлетворенности трудом педагога, следовательно, профессиональная деформация преподавателя образовательными стереотипами имеет прямую связь с уровнем удовлетворенности работы учителей начальной школы.

Ключевые слова: удовлетворенность, образ, стереотипность восприятия, суждение учителя, способности, взаимосвязь, профессиональная деформация, образовательный стереотип, личностные качества, психологические барьеры.

THE RELATIONSHIP OF PERCEPTION STEREOTYPES WITH THE LEVEL OF SATISFACTION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article is devoted to the problem of perception stereotyping in the teacher-student relationship system. Today, we can say that every second teacher perceives the student's image through the prism of stereotyping, which affects their further formation of personality. The corresponding psychological conditions conducive to the development of the teacher as a professional depend on the teacher's satisfaction with the work, therefore, the professional deformation of the teacher by educational stereotypes has a direct relationship with the level of satisfaction of the work of primary school teachers.

Key words: satisfaction, image, perception stereotype, teacher's judgment, abilities, interconnection, professional deformation, educational stereotype, personal qualities, psychological barriers.

Введение. В настоящее время, образ ученика занимает центральное положение в структуре профессионального педагогического сознания, так как ребенок является главным объектом педагогического труда. Профессионально-педагогическая позиция – это стабильная система отношений учителя (с учеником, с собой, с коллегами), определяющая его поведение. Из многообразия отношений, характерных для педагогического сознания, отношение учителя к ученику как субъекту его собственной жизни, как целям и ценностям образования выделяется как центральное.

По мнению Э. Соломона, одной из характеристик профессиональной деформации учителя является принятие образовательных стереотипов. С одной стороны, формирование стереотипов является одним из преимуществ человеческого разума. С другой стороны, стереотипы вносят большие искажения в отражение профессиональной реальности и способствуют формированию психологических барьеров. Некоторые типы стереотипов мешают учителю воспринимать личность студента. К этим типам относятся социальные стереотипы восприятия, с помощью которых учитель оценивает личность учащихся [1].

Кристин Руби-Дэйвис считает, что накопленный профессиональный опыт способствует формированию стереотипов мышления человека. По его мнению, стереотипы и педагогические суждения приводят к сужению и упрощению восприятия личности учащегося, ограничивая способность к всестороннему знанию личности учащегося, что отрицательно влияет на взаимодействие с ним и эффективность учебного процесса. С одной стороны, стереотипные решения обеспечивают более 60% правильных профессиональных решений, обеспечивают стабильное развитие ситуаций и профессии в целом. С другой стороны, креативность в решении проблем необходима для выхода на новый уровень профессиональной деятельности.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи стереотипизации личности учителя с уровнем удовлетворенности работой.

Материал и методы. Наше исследование в основном фокусируется на выявлении связи между стереотипами восприятия учителей и их удовлетворенностью своей профессией. В эмпирическом исследовании принимали участие 25 испытуемых – учителя начальных классов г. Витебска, стаж работы которых колеблется от 2 до 35 лет. База исследования: ГУО «Витебский областной институт развития образования».

В нашем исследовании были использованы такие методы, как:

- теоретический (анализ, синтез, конкретизация, обобщение);
- эмпирический (метод тестирования по методикам «Множественная идентификация» В. Петренко (предназначена для выявления стереотипов восприятия), «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой»

Е.П. Ильин (используется для выявления уровня удовлетворенности учителей своей работой и другими аспектами профессиональной деятельности);

- метод обработки данных (описательная статистика).

Объект исследования – социальная перцепция как социально-психологический аспект взаимодействия в сфере учебной деятельности.

Результаты и их обсуждение: Результаты эмпирического исследования по методике «Множественная идентификация» свидетельствуют о том, что в системе взаимоотношения «учитель-ученик» прослеживается средний уровень стереотипности восприятия, а именно:

Испытуемый 1 (12 лет стажа) – 59, 2 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 2 (25 лет стажа) – 99,8 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 3 (2 года стажа) – 41,7% (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 4 (34 года стажа) – 83,9 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 5 (28 лет стажа) – 1,7 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 6 (5 лет стажа) – 0 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 7 (17 лет стажа) – 71,9 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 8 (3 года стажа) – 18,3% (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 9 (8 лет стажа) – 3,75 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 10 (25 лет стажа) – 89, 2 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 11 (22 года стажа) – 64, 2 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 12 (25 лет стажа) – 76,2 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 13 (5 лет стажа) – 33,9 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 14 (14 лет стажа) – 31,4 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 15 (23 года стажа) – 78, 2 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 16 (5 лет стажа) – 16, 4 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 17 (28 лет стажа) – 78,8 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 18 (5 лет стажа) – 27,8 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 19 (32 года стажа) – 47,6 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 20 (29 лет стажа) – 74,7 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 21 (12 лет стажа) – 30,3 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 22 (37 лет стажа) – 80,8 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 23 (30 лет стажа) – 98,5 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 24 (13 лет стажа) – 18,3 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 25 (18 лет стажа) – 54,5 % (средний уровень стереотипности восприятия).

Следовательно, 36 % испытуемых имеют высокий уровень стереотипного восприятия, 40% испытуемых имеют средний уровень стереотипного восприятия, 24 % испытуемых имеют низкий уровень стереотипного восприятия.

Стаж работы испытуемых колеблется от 2 до 35 лет, где 11(44 %) респондентов имеют стаж работы от 2 до 15 лет, 14(56 %) респондентов – от 15 до 35 лет. Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокий уровень стереотипного восприятия (44% испытуемых) прослеживается у испытуемых, стаж работы которых колеблется от 15 до 35 лет, а низкий и средний уровень стереотипного восприятия (56 % испытуемых) охватывает респондентов, стаж работы которых колеблется от 2 до 15 лет. Следовательно, молодые специалисты не воспринимают своих учеников через призму стереотипности, а учителя, стаж работы которых колеблется от 15 до 35 лет, имеют высокий уровень стереотипности восприятия.

Результаты эмпирического исследования по методике: «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Е.П. Ильин:

Испытуемый 1 (12 лет стажа) – 58, 8 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 2 (25 лет стажа) – 88,2 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 3 (2 года стажа) – 81, 7% (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 4 (34 года стажа) – 24,5 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 5 (28 лет стажа) – 28, 2 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 6 (5 лет стажа) – 78,7 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 7 (17 лет стажа) – 46, 4 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 8 (3 года стажа) – 88,2% (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 9 (8 лет стажа) – 88, 2 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 10 (25 лет стажа) – 17, 5 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 11 (22 года стажа) – 23, 5 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 12 (25 лет стажа) – 100 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 13 (5 лет стажа) – 100 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 14 (14 лет стажа) – 64, 7 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 15 (23 года стажа) – 34, 7 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 16 (5 лет стажа) – 88, 2 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 17 (28 лет стажа) – 23,8 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 18 (5 лет стажа) – 70, 5 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 19 (32 года стажа) – 58, 8 % (средний уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 20 (29 лет стажа) – 27,9 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 21 (12 лет стажа) – 88, 2 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 22 (37 лет стажа) – 80, 8 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 23 (30 лет стажа) – 26,5 % (низкий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 24 (13 лет стажа) – 68, 3 % (высокий уровень стереотипности восприятия);

Испытуемый 25 (18 лет стажа) – 29, 5 % (низкий уровень стереотипности восприятия).

Из этого следует, что 40 % испытуемых имеют высокий уровень удовлетворенности своей профессией, 28 % испытуемых имеют средний уровень удовлетворенности своей работой и 32 % испытуемых имеют низкий уровень удовлетворенности профессией.

Стаж работы испытуемых колеблется от 2 до 35 лет, где 11(44 %) респондентов имеют стаж работы от 2 до 15 лет и 14 (56 %) респондентов – от 15 до 35 лет. Полученные результаты свидетельствуют о том, что высокий и средний уровень удовлетворенности своей профессией (60% испытуемых) прослеживается у испытуемых, большинство которых стаж работы колеблется от 2 до 15 лет, а низкий уровень удовлетворенности своей профессией (40 % испытуемых) охватывает испытуемых, стаж работы которых колеблется от 15 до 35 лет. Следовательно, более молодые специалисты удовлетворены своей профессией, а учителя, стаж работы которых колеблется от 15 до 35 лет, имеют низкий уровень удовлетворенности своей работой.

Результаты исследования показывают, что взаимосвязь между стереотипностью восприятия и удовлетворенностью своей профессией существует, а именно: молодые специалисты имеют низкий и средний уровень стереотипного восприятия (64% испытуемых), но высокий уровень удовлетворенности своей профессией (68 % испытуемых), а специалисты, стаж работы которых колеблется от 15 до 35 лет имеют высокий уровень стереотипности восприятия (36 % испытуемых), но низкий уровень удовлетворенности своей работой (32 % испытуемых).

Закключение. Стереотип – это умственная оценка человека чего-либо. Стереотипы оказывают влияние на формирование нового эмпирического опыта, они способствуют формированию традиций и привычек. На сегодняшний день можно говорить о том, что каждый второй учитель воспринимает образ ученика через призму стереотипности, которое влияет на их дальнейшее становление личности.

Феномен «образовательного стереотипа» имеет большое значение в профессиональной деятельности учителя. Обзор литературы показал, что стереотипное восприятие и понимание учителями своих учеников во время общения связано с наличием у студентов определенных стандартов и норм, которым они должны соответствовать.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что «образовательный» стереотип учителя состоит из двух субъективных моделей личности студента. В первой модели ядром является оценка дисциплины студента, во второй – оценка его инициативы и самостоятельности. Модель личности дисциплинированного студента включает в себя положительную оценку, а оценка учителем инициативы и независимости учеников – отрицательная. Чем более независимым является ученик в общении и его суждениях, тем более негативно оценивается учительская ориентация личности учащегося.

Полученные результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что взаимосвязь между стереотипностью восприятия и удовлетворенностью своей профессией существует, а именно: молодые специалисты имеют низкий и средний уровень стереотипного восприятия (64% испытуемых), но высокий уровень удовлетворенности своей профессией (68 % испытуемых), а специалисты, стаж работы которых колеблется от 15 до 35 лет имеют высокий уровень стереотипности восприятия (36 % испытуемых), но низкий уровень удовлетворенности своей работой (32% испытуемых). Это связано с тем, что молодые учителя больше энергичны, мотивированы своей работой, полны энтузиазма, «горят» желанием передавать свой накопленный опыт и знания подрастающему поколению, а учителя, имеющие большой жизненный и профессиональный опыт подвластны «синдрому выгорания».

Список использованной литературы:

1. Кейн, М. Субъективность суждений учителя: исследование характеристик учащегося, влияющих на суждение учителя / М. Кейн // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2007. – № 5. – С. 75–84.
2. Ахметов, Т.Г. Стереотипы в профессиональной деятельности педагогов / Т.Г. Ахметов. – М.: Академия, 2009. – 68 с.
3. Казначева, Н.Б. Я-образ и образ профессионального психолога в сознании студентов / Н.Б. Казначева. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 102 с.
4. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании педагога / В.Л. Ситников. – СПб.: Питер, 2008. – 164 с.

Тевелев Д.М.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Магистрант

Dmitr7999@mail.ru

УДК 159.942.22

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов. Целью исследования являлось определение уровня эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов музыкальной школы, а также сравнительный анализ показателей изучаемого феномена с педагогами обычного учреждения образования. Методологической и теоретической основой статьи послужила научная психолого-педагогическая литература по изучаемой проблематике. В статье отражены результаты исследования, проведенного на базе ГУО «Средняя школа № 3 г. Витебска» и ГУО «Детская музыкальная школа №3 г. Витебска», которые позволили по-новому подойти к проблеме изучения синдрома эмоционального выгорания у педагогов.

Ключевые слова: педагог, профессиональная деятельность педагога, эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, степень удовлетворенности работой.

SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF TEACHERS

The article is devoted to the problem of emotional burnout in the professional activity of teachers. The aim of the study was to determine the level of emotional burnout in the professional activities of music school teachers, as well as a comparative analysis of the studied phenomenon with teachers of ordinary educational institutions. The methodological and theoretical basis of the article is the scientific psychological and pedagogical literature on the studied problems. The article reflects the results of a study conducted on the basis of «Secondary school № 3. Vitebsk» and «Children's music school №3 of Vitebsk», which allowed a new approach to the problem of studying the syndrome of emotional burnout in teachers.

Key words: teacher, professional activity of a teacher, emotional burnout, professional burnout, degree of job satisfaction.

Введение. В последнее время в связи с большой эмоциональной напряжённостью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда учителя, увеличивается риск развития синдрома «эмоционального выгорания», при этом очень мало обращается внимания на действующие эффективные психолого-педагогические и медицинские технологии, которые направлены на сохранение его здоровья, снижающие риск формирования синдрома «эмоционального выгорания» и появления кризиса профессии в целом.

Профессия педагога относится к сфере профессий типа «человек – человек», то есть отличающихся интенсивностью и напряжённостью психоэмоционального состояния. Современный педагог призван решать задачи, требующие серьёзных педагогических усилий. Освоение нового содержания учебных предметов, новых форм и методов преподавания, поиски эффективных путей воспитания, реализация гуманистической парадигмы, необходимость учитывать очень быстрые изменения, происходящие в обществе и информационном поле преподаваемого предмета – всё это под силу лишь психологически здоровому, профессионально компетентному, творчески работающему педагогу. Действие многочисленных эмоциогенных факторов (как объективных, так и субъективных) вызывает у педагогов нарастающее чувство неудовлетворённости, ухудшение самочувствия и настроения, накопление усталости. Эти физиологические показатели характеризуют напряжённость работы, что приводит к профессиональным кризисам, стрессам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности педагога: он перестаёт справляться со своими обязанностями, теряет творческий настрой относительно предмета и продукта своего труда, деформирует свои профессиональные отношения, роли и коммуникации.

Типичным для отечественной психологии является рассмотрение синдрома «выгорания» в контексте профессионализации, особенно в исследованиях выгорания учителей. Синдром эмоционального выгорания представляет собой сложное структурно-динамическое образование, которое формируется в процессе педагогической деятельности и является негативным эффектом профессионализации. К настоящему времени существует единая точка зрения на сущность эмоционального выгорания и его структуру. Согласно современным данным, под ним понимается состояние физического, эмоционального, умственного истощения, проявляющееся в профессиональной сфере. В соответствии с этим подходом данный синдром включает в себя три фазы: эмоциональное истощение; деперсонализацию; редуцирование личных достижений, которое проявляется либо в тенденции к негативному оцениванию себя в профессиональном плане, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, снятии с себя ответственности и перекладывании её на других.

Материал и методы. В ходе реализации эмпирического исследования была проведена диагностика, направленная на выявление синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов экспериментальной и контрольной групп. С этой целью были использованы следующие диагностические методики и процедуры: опросник «Диагностика эмоционального выгорания», разработанный В.В. Бойко, методика «Шкала измерения степени удовлетворённости работой», разработанная М.А. Аминовым [3, с. 115].

Исследование проводилось на базе ГУО «Детская музыкальная школы №6 Витебска». В экспериментальную группу вошли 13 преподавателей в возрасте от 23 до 65 лет. В качестве контрольной группы выступали 13 учителей ГУО «Средняя школа №3 г. Витебска» в возрасте от 27 до 59 лет.

Результаты и их обсуждение.

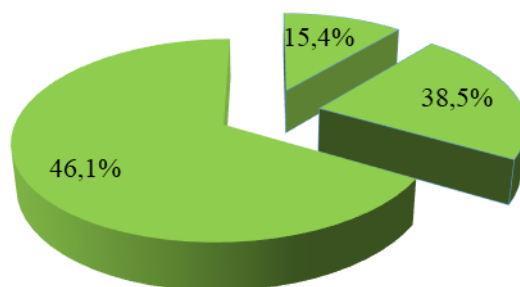


Рисунок 1 – Показатели сформированности синдрома выгорания в экспериментальной группе

5 педагогов – 38,5% синдром сформировался
6 педагогов – 46,1% синдром в стадии формирования
2 педагогов – 15,4% синдром не сформирован

При анализе результатов, полученных в экспериментальной группе педагогов, были сделаны следующие выводы: 5 педагогов, что составляет 38,5% от числа всех испытуемых экспериментальной группы синдром полностью сформировался хотя бы в одной из фаз; у 6 человек, (46,1%) синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз; у 2 человек, (15,4% от числа всех педагогов экспериментальной группы) синдром не сформировался.

Таким образом, самой многочисленной оказалась группа педагогов музыкальной школы с синдромом выгорания, находящимся в стадии формирования, а самой малочисленной группа с не сформировавшимся синдромом.

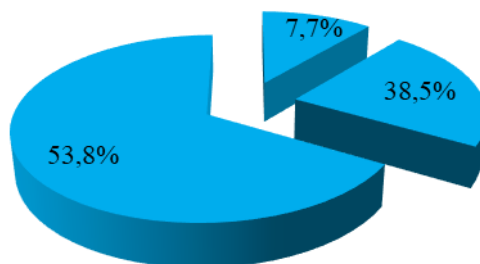


Рисунок 2 – Показатели сформированности синдрома выгорания в контрольной группе

7 педагогов 53,8% – синдром сформирован
5 педагогов 38,5% – синдром в стадии формирования
1 педагог 7,7% – синдром не сформирован

Аналогичные результаты, полученные в контрольной группе испытуемых, свидетельствуют о том, что в первую группу вошло 7 педагогов, что составляет

53,8% от числа всех испытуемых контрольной группы, во вторую группу вошли 5 человек (38,5%), в третью группу вошёл 1 человек, что составляет 7,7% от числа всех педагогов контрольной группы, то есть самой многочисленной оказалась группа педагогов общеобразовательной школы со сформировавшимся синдромом выгорания, а самой малочисленной группа с не сформировавшимся синдромом.

Кроме того, в фазе «напряжение», в первой и во второй группах доминирует симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» (соответственно 30,8% и 46,1%). Это означает, что педагоги и музыкальной, и общеобразовательной школы испытывают воздействие психотравмирующих факторов, то есть у них нарастает напряжение, которое выливается в отчаяние и негодование, а неразрешимость ситуации приводит к развитию явлений «выгорания».

Ощущение «неудовлетворённости собой» сформировалось у очень небольшого количества педагогов экспериментальной и контрольной групп (7,7% и 15,4% соответственно). Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что в основном педагоги не испытывают недовольства собой в профессии и конкретными обстоятельствами на рабочем месте. Но у 46,1% педагогов из обеих групп этот симптом начинает складываться, и можно говорить о том, что начинает действовать механизм «эмоционального переноса», то есть вся сила эмоций направляется не вовне, а на себя. Это проявляется в интенсивной интериоризации обязанностей, повышенной совестливости и чувстве ответственности, что, несомненно, нагнетает напряжение, а на последующих этапах «выгорания» может провоцировать психологическую защиту.

Симптом «загнанности в клетку» в двух группах сложился у 15,4% педагогов и ещё у 15,4% находится в стадии формирования. Это значит, что данные испытуемые ощущают или начинают ощущать состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. К этому могут приводить организационные недостатки, повседневная рутина и т.д.

Последний симптом в данной фазе, симптом «тревоги и депрессии» сложился у значительного количества педагогов (38,5%) из экспериментальной группы, это может свидетельствовать о том, что данные люди испытывают напряжение в форме переживания ситуативной и личностной тревоги, разочарование в профессии. Сложившийся симптом нервной тревожности означает начало сопротивления стрессовым ситуациям и начало формирования эмоциональной защиты. Во второй группе данный симптом выражен гораздо меньше (23,0%).

В целом фаза «напряжения» сформировалась у 30,7% педагогов экспериментальной группы и у 46,1% испытуемых контрольной группы. Данная фаза находится в стадии формирования у 46,1% педагогов музыкальной школы и у 38,5% учителей общеобразовательной школы. И, наконец, данная фаза не сформирована у 23,0% испытуемых экспериментальной группы и у 15,3% испытуемых контрольной группы.

В фазе «резистенция» доминирующим является симптом «расширения сферы экономии эмоций». Этот симптом сложился у 46,1% педагогов, принявших участие в исследовании у 23,0% – складывается. Из них 30,8% приходится на контрольную группу учителей общеобразовательной школы и 15,4% на экспериментальную группу педагогов музыкальной школы. Эти данные могут свидетельствовать о том, что данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, друзьями. На работе эти люди держатся соответственно нормативам, а дома замыкаются.

Симптом «неадекватного эмоционального реагирования» сложился у 30,8% педагогов. Из них на контрольную группу учителей общеобразовательной школы приходится 23,0% и на экспериментальную группу педагогов музыкальной школы 7,7%.

Сформированность данного симптома говорит о том, что профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Неадекватная «экономия» эмоций ограничивает эмоциональную отдачу за счёт выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. При этом человеку кажется, что он поступает допустимым образом. Субъект общения фиксирует при этом иное – эмоциональную чуждость, равнодушие и неуважение к личности.

Следующим по степени выраженности является симптом «редукции профессиональных обязанностей». Этот симптом сложился у 30,8% педагогов из контрольной и экспериментальной групп (23,0% и 7,7% соответственно) и складывается у 15,4% педагогов, (из них 7,7% относится к контрольной группе, 7,7% к экспериментальной группе). Это может свидетельствовать о том, что у данных педагогов проявляются попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Одним из примеров такого упрощения является недостаток элементарного внимания к учащимся и коллегам.

Наименее выраженным в данной фазе оказался симптом «эмоционально-нравственной ориентации». Он сложился у 15,4% педагогов, принявших участие в исследовании, причём это оказались педагоги только из контрольной группы учителей общеобразовательной школы. Складывается этот симптом у 23,0% педагогов, из них: 15,4% относятся к контрольной группе, 7,7% к экспериментальной группе педагогов музыкальной школы. У таких педагогов настроения и субъективные предпочтения влияют на выполнение профессиональных обязанностей. Испытуемые пытаются решать проблемы подопечных по собственному выбору, определяют достойных и недостойных, «хороших» и «плохих».

В целом фаза «резистенции» сформировалась у 38,5% педагогов, принявших участие в исследовании. Из них 23,0% входят в контрольную группу учителей общеобразовательной школы и 15,4% входят в экспериментальную группу педагогов музыкальной школы. Данная фаза находится в стадии формирования у 46,1% испытуемых, принявших участие в исследовании. Из них 30,8% – это учителя общеобразовательной школы и 15,4% – это педагоги музыкальной школы. И, наконец, данная фаза не сформирована в настоящее время у 15,4% испытуемых, принявших участие в исследовании, и все они входят в экспериментальную группу педагогов музыкальной школы.

Следующим по степени выраженности является симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Симптом сложился у 38,5% педагогов. Из них 23,0% относится к контрольной группе учителей общеобразовательной школы и 15,4% к экспериментальной группе педагогов музыкальной школы. Складывается он у 38,5% педагогов, принявших участие в исследовании. При этом распределение по группам испытуемых является идентичным предыдущему (23,0% и 15,4% соответственно).

Симптом «эмоционального дефицита», сложился у 23,0% педагогов. Из них 15,4% относится к контрольной группе учителей общеобразовательной школы и 7,7% к экспериментальной группе педагогов музыкальной школы. Складывается данный симптом 15,4% педагогов, из них 7,7% относится к контрольной группе и столько же к экспериментальной группе испытуемых, принявших участие в исследовании. Он проявляется в ощущении своей неспособности помочь субъектам своей деятельности в эмоциональном плане, не в состоянии войти в их положение.

Наименее выраженным оказался симптом «эмоциональной отстранённости». Он сложился у 7,7% педагогов, все они относятся к контрольной группе. Но складывается этот симптом у 38,5% педагогов, из них 23,0% относятся к контрольной группе испытуемых учителей общеобразовательной школы и 15,4% к экспериментальной группе педагогов музыкальной школы. Педагоги, поражён-

ные этим симптомом, почти полностью исключают эмоции из профессиональной деятельности. Их почти не волнуют, не вызывают эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни негативные.

В целом фаза «истощения» сформировалась у 30,7% педагогов (из них 23,0% относятся к контрольной группе учителей общеобразовательной школы и 7,7% входит в экспериментальную группу педагогов музыкальной школы). В стадии формирования эта фаза находится у 46,1% испытуемых, принявших участие в исследовании. Из них 30,8% являются респондентами контрольной группы, и 15,4% входят в экспериментальную группу испытуемых. И, наконец, не сформировалась данная фаза у 61,5% педагогов, принявших участие в исследовании, (из них 46,1% испытуемых входит в экспериментальную группу педагогов музыкальной школы и 15,4% испытуемых входит в контрольную группу учителей общеобразовательной школы).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, что в наибольшее количество педагогов экспериментальной группы находится в первой фазе эмоционального выгорания, в фазе «напряжения» (30,7% от числа всех педагогов музыкальной школы, принявших участие в исследовании), в фазе «истощения» только 7,7% испытуемых экспериментальной группы подвержены синдрому эмоционального выгорания. Данный факт может говорить о том, что, большее количество педагогов может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания. В фазе «резистенции» находятся 15,4% испытуемых экспериментальной группы. Что касается контрольной группы, то здесь полученные результаты распределились следующим образом: в фазе «напряжения» находятся 46,1% от числа всех учителей общеобразовательной школы, в фазе «резистенции» 23,0%, и в фазе «истощения» 23,0 % от числа всех испытуемых, входящих в контрольную группу.

Обобщая полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что в фазе напряжения находится абсолютное большинство испытуемых обеих групп, принявших участие в исследовании. Можно предположить, что это связано с особенностями возраста, а именно с кризисом середины жизни. Кроме того специальные исследования показывают, что на рабочую усталость женщины (а это большинство испытуемых, принявших участие в нашем исследовании) не так влияют какие-то специфические особенности, связанные с её профессиональным трудом, как семейное положение и количество детей. Ещё одной причиной может быть так называемый «педагогический криз», это спад профессиональной деятельности учителя после 10-15 лет работы (большинство наших испытуемых имеет общий педагогический стаж более 15 лет).

Анализируя полученные данные, по методике «Шкала измерения степени удовлетворённости работой» М.А. Аминова, можно сделать вывод о том, что в целом испытуемые двух групп удовлетворены своей работой. В экспериментальной группе этот пункт шкалы выбрали 9 человек, что составляет 69,2% от числа всех респондентов данной группы. В контрольной группе так ответили 11 человек (84,6%). При этом в экспериментальной группе нами был выявлен 1 человек (7,7% от числа всех испытуемых группы), который абсолютно неудовлетворён своей работой и 3 человека (23,0%), которые ответили «и да, и нет». В контрольной же группе испытуемых ответ «и да, и нет» выбрали 2 человека, что составляет 15,4% от числа всех респондентов, входящих в данную группу.

Кроме того, в целом испытуемые двух групп не сильно подвержены развитию эмоциональной и физической усталости в процессе работы. В экспериментальной группе полученные данные распределились следующим образом: по 23,0% испытуемых выбрали следующие пункты шкалы: «скорее сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с умеренной частотой

той контактов с учащимися и коллегами», «время от времени проявляется чувство дискомфорта при средней частоте контактов с учащимися и коллегами» и «умеренное ощущение эмоционального и физического комфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами». По 7,7% испытуемых данной группы выбрали следующие ответы: «сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с высокой частотой контактов с учащимися и коллегами», «умеренное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами», «скорее умеренное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами» и «скорее сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с умеренной частотой контактов с учащимися и коллегами».

В контрольной группе испытуемых учителей общеобразовательной средней школы ответы распределились следующим образом: по 23,0% испытуемых выбрали следующие варианты ответов: «время от времени появляющееся чувство дискомфорта при средней частоте контактов с учащимися и коллегами», «скорее умеренное ощущение эмоционального и физического комфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами» и «умеренное ощущение эмоционального и физического комфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами». 15,4% испытуемых данной группы выбрали ответ «скорее сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с умеренной частотой контактов с учащимися и коллегами», и наконец, по 7,7% учителей общеобразовательной школы выбрали ответы «скорее сильное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного с умеренной частотой контактов с учащимися и коллегами» и «умеренное ощущение эмоционального и физического дискомфорта, связанного со средней частотой контактов с учащимися и коллегами».

Таблица 1 – Общая характеристика испытуемых экспериментальной группы

№	возраст	пол	семья	дети	учебный предмет	нагрузка в неделю (часы)	доход (млн. руб)	пед. стаж (лет)	административная должность	кл. рук-во
1	35	жен	полная	1	скрипка	27	2	10	нет	нет
2	28	жен	нет	нет	домра	20	2	7	нет	нет
3	44	жен	полная	2	гитара	29	3	25	да	да
4	49	жен	неполная	1	баян	27	2,5	29	да	да
5	23	жен	полная	нет	фортепиано	25	2,5	4	нет	да
6	53	жен	полная	2	фортепиано	28	3	35	нет	нет
7	56	жен	неполная	1	сольфеджио	24	2,7	33	нет	нет
8	65	жен	нет	нет	фортепиано	31	2,5	39	нет	да
9	33	жен	нет	нет	струнно – смычковый инструмент	27	2,5	10	нет	да
10	55	жен	полная	2	сольфеджио	23	2,5	36	нет	нет
11	49	жен	полная	2	баян	25	2,3	25	нет	да
12	47	жен	неполная	1	специальность	18	2,5	28	да	да
13	56	жен	полная	1	фортепиано	29	3	38	да	да

Таблица 2 – Общая характеристика испытуемых контрольной группы

№	возраст	пол	семья	дети	учебный предмет	Нагрузка в неделю (часы)	доход (млн. руб)	пед.стаж (лет)	административная должность	кл. рук-во
1	27	муж	нет	нет	физкультура	31	3,3	4	нет	нет
2	45	муж	полная	1	психология	20	3,2	20	да	нет
3	51	муж	полная	2	география	22	2,3	27	нет	нет
4	43	жен	полная	2	нач. классы	26	3,5	20	нет	да
5	33	жен	полная	2	нем. язык	33	3,2	12	нет	да
6	43	жен	полная	1	бел. язык	10	4,7	22	да	нет
7	58	жен	полная	1	физика	9	4,0	34	да	нет
8	59	жен	неполная	2	бел. язык	9	4,0	38	да	нет
9	52	жен	неполная	1	бел. язык	20	2,6	30	нет	нет
10	50	жен	полная	2	математика	26	3,1	27	нет	да
11	54	жен	неполная	2	математика	25	3,0	32	нет	да
12	46	жен	полная	2	русск. язык	22	2,7	24	нет	да
13	35	жен	полная	2	русск. язык	15	1,8	10	нет	нет

Заключение. Таким образом, полученные данные могут свидетельствовать о том, что у абсолютного большинства испытуемых, принявших участие в исследовании, синдром эмоционального выгорания полностью не сформирован, хотя и наблюдаются признаки формирования таких его фаз как «напряжение», «резистенция» и «истощение». В целом испытуемые двух групп удовлетворены своей работой.

Список использованной литературы:

- 1 Лангле, А.А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А.А. Лангле // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 37.
- 2 Орёл, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орёл. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2006. – 330 с.
- 3 Ромашёв, Н.С. Психологический практикум / Н.С. Ромашёв, Н.К. Ватутина. – Воронеж, 1999. – 241 с.

Тимофеев Е.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Преподаватель

timofeev.ele@mail.ru

Тимофеев А.Д.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Студент

УДК 159.922.7:159.923.2

СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ «ОБРАЗА Я» У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Статья посвящена проблеме развития «образа Я» детей 6-7 лет.

Ключевые слова: «образ Я», «Я-концепция», самосознание, самооценка, самопознание.

SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF «SELF-IMAGE» FOR CHILDREN 6–7 YEARS

The article is devoted to the problem of the development of «self-image» of children of 6-7 years.

Key words: «self-image», «self-concept» self-awareness, self-esteem, self-knowledge.

Введение. В развитом обществе человек имеет возможность выбора целей. Мы можем сами устанавливать себе цели, связанные с различными компонентами нашего «Я», и оценивать успешность наших жизненных проявлений относительно этих целей. Поэтому наша самооценка зависит от того, кем мы хотели бы стать, какое положение хотели бы занять в этом мире; это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов или неудач. Наверное, всем людям свойственно стремление максимально развить всевозможные грани своего «Я». Однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени в принципе заставляют каждого подходить реалистически – выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним конечные цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Коль скоро такой выбор сделан, самооценка отсчитывается уже относительно притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удается их реализовать.

Проблема формирования «образа Я» ребенка и превращения его в подлинного субъекта учебной деятельности, требует умения всесторонне и объективно оценивать особенности своей личности и деятельности, а также умения взглянуть на себя «со стороны», то есть определенного уровня развития «образа Я», в структуру которого входит самооценка ребенка. Тема «образа Я» личности как в отечественной, так и в зарубежной психологической литературе тема «образа Я» не обделена вниманием. Вопросы его онтогенеза, структуры, функций, возможностей направленного формирования обсуждаются в работах Л.С. Выготского, Б.Е. Ананьева, И.С. Кона, И.И. Чесноковой, В.С. Мухиной, М.И. Лисиной, В.В. Столина, Д. Мида, Р. Бернса, Э. Эриксона, и др. психологов.

Материал и методы. В исследовании были использованы следующие методики и тесты: «Лесенка», «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской, «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) предназначен для определения уровня тревожности ребенка. Тест «Лесенка» предназначен для изучения самооценки и уровня притязаний детей. Методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской предназначена для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста. Для обработки и интерпретации полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных, полученных в результате исследования.

Результаты и их обсуждение. Термин «самосознание» смыкается с термином «образ Я» и рассматривается психологами как аффективно-когнитивное образование. Под аффективной стороной понимается отношение человека к себе, а под когнитивной – представление или знание о себе. «Ядром самосознания являются самооценка и связанный с ней уровень притязаний. Под уровнем притязаний понимается степень трудности целей, которые человек ставит перед собой». Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный «Образ Я». Обычно самосознание («образ Я») изучается через исследование самооценки, которая рассматривается как стержень личности, регулятор деятельности, важное звено мотивационно-потребностной сферы человека. И.И. Чеснокова выделяет 6 стадий развития самосознания детей от рождения до 18 лет, но отмечает, что этот процесс продолжается на протяжении всей последующей жизни и осуществляется одновременно с развитием психической деятельности в целом, с процессом становления личности, ее индивидуальности.

1 стадия – период от рождения до 1 года. В процессе взаимодействия со взрослыми, двигательной активности, ребенок начинает осознавать свое физическое Я – отдельные органы чувств и части тела.

2 стадия – 1-3 года. В этот период происходит выделение ребенком побуждений к выполнению действий, регулирование их во времени.

3 стадия – 3-7 лет. Появляется самооценка (на основании оценки взрослых людей). Ребенок испытывает потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность.

4 стадия – 7-12 лет. В этом возрасте не происходит резких изменений в осознании себя, а лишь идет накопления психических резервов.

5 стадия – 12-14 лет. Подросток осознает свою причастность к взрослым людям, в этом выражается его стремление к самостоятельности. Формируется более или менее устойчивая и адекватная самооценка, которая будет определять самостоятельность и независимость личности.

6 стадия 14-18 лет. Представление о себе все больше включается в процесс управления поведением и регулирует самовоспитание личности.

М.И. Лисина в структуре образа выделяет две части: когнитивная и аффективная дает определение самосознанию следующим образом: «Образ Я» как аффективно-когнитивное образование», где: «Под аффективной стороной понимается отношение человека к себе, а под когнитивной – представление или знание о себе». Генезис когнитивной части образа затрагивает проблему самопознания, аффективного – самоотношения. Когнитивная часть образа выступает как представления ребенка о самой себе. Представления, достигая определенного уровня осознанности, почти сразу же связываются и с определенным отношением ребенка к самому себе. В тех случаях, когда это отношение имеет четкий оценочный смысл, речь идет о самооценке. В содержание представления ребенка о самом себе входит, с одной стороны, отражение его качеств, а с другой – то, что эти особенности позволяют ему осуществить в окружающей среде, то есть, знание о своих возможностях [1].

Выготский Л.С. в своих работах отмечал, что становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого образа «Я» (Я есть мыслящая сторона личности) т.е. целостного представления о самом себе. Образ «Я» – сложное психологическое явление, которое не сводится к простому осознанию своих качеств или совокупности самооценок, и уточнял: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других».

Применительно к «Я-концепции», идеи Л.С. Выготского можно представить следующим образом:

- «Образ Я» – представление индивида о самом себе;
- Самооценка, аффективная оценка этого представления;
- Потенциальная поведенческая реакция, т.е. те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и самооценкой» [2].

Уильям Джеймс первым из психологов начал разрабатывать проблематику «Я-концепции». Глобальное, личностное Я (self) он рассматривал как двойное образование, в котором соединяются Я-сознающее (I) и Я-как-объект (Me). Это – две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно.

«Я-сознающее» – являет собой чистый опыт;

«Я-как-объект» – содержание этого опыта.

«Это различие ясно зафиксировано в языке, поэтому говорить, что человек, с одной стороны, обладает сознанием, а с другой – осознает самого себя как один из элементов действительности, значит сложно объяснить очевидную вещь. Поэтому «личностное Я» – это всегда одновременно и «Я-сознающее», и «Я-как-объект»».

По мысли Уильяма Джеймса, «Я-как-объект» или «образ Я» – это все то, что человек может назвать своим. В этой области Джеймс выделяет четыре составляющие и располагает их в порядке значимости: «духовное Я», «материальное Я», «социальное Я» и «физическое Я».

В развитом обществе человек имеет возможность выбора целей. Мы можем сами устанавливать себе цели, связанные с различными компонентами нашего «Я», и оценивать успешность наших жизненных проявлений относительно этих целей. Из этого и вытекает «постулат Джеймса»: наша самооценка зависит от того, кем мы хотели бы стать, какое положение хотели бы занять в этом мире; это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов или неудач. Наверное, всем людям свойственно стремление максимально развить всевозможные грани своего «Я». Однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени в принципе заставляют каждого подходить реалистически – выбирать лишь отдельные аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним конечные цели, с достижением которых человек связывает свой жизненный успех. Коль скоро такой выбор сделан, самооценка отсчитывается уже относительно притязаний: она повышается, если они реализуются, и понижается, если человеку не удастся их реализовать». «В конечном счете, мы сами создаем свои притязания и связываем их с определенными уровнями личностного развития. То, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу. Быть лучшим в какой-то области автоматически означает высокую самооценку для данного индивида» [3].

Джордж Герберт Мид считал, что становление человеческого «Я» как целостного психического явления, в сущности, есть не что иное, как происходящий «внутри» индивида социальный процесс, в рамках которого возникают впервые выделенные Джеймсом «Я-сознающее» и «Я – как-объект».

Далее Мид предположил, что через усвоение культуры (как сложной совокупности символов, обладающих общими значениями для всех членов общества) человек способен предсказывать как поведение другого человека, так и то, как этот другой человек предсказывает наше собственное поведение.

Мид полагал, что самоопределение человека как носителя той или иной роли осуществляется путем осознания и принятия тех представлений, которые существуют у других людей относительно этого человека. В результате в сознании человека возникает то, что Мид называл термином *Me*, понимая под этим обобщенную оценку индивида другими людьми, то есть «обобщенным (генерализованным) другим», иными словами, то, как выглядит в глазах других «Я-как-объект».

Р. Бернс представляет «Я-концепцию» как совокупность установок «на себя», а компонентами этой установки, по его мнению, являются:

- **«образ Я»** – представление индивида о самом себе;
- **Самооценка** – аффективная оценка этого представления, потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны «образом Я» и «самооценкой» [3].

И.С. Кон дает следующее определение «образа Я»: «Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складывается в определенный «образ Я»» [4].

Цель исследования: выявление особенностей развития «Я образа» детей младшего школьного возраста в процессе адаптации к обучению в школе.

Наше исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 6 г. Витебска». В исследовании приняли участие 90 учеников первых классов (6–7 лет).

В исследовании были использованы следующие методики и тесты «Лесенка», «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской, «Тест тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен).

«Тест тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) предназначен для определения уровня тревожности ребенка.

Тест «Лесенка» предназначен для изучения самооценки и уровня притязаний детей.

Методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской предназначена для исследования уровня сформированности тех аспектов самосознания, которые связаны с идентификацией пола и возраста. Для обработки и интерпретации полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных, полученных в результате исследования.

Исходя из результатов «Теста тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) можно констатировать, что у 34,44% детей – высокий уровень тревожности, у 64,44% – средний уровень тревожности и у 1,12% – низкий.



Рисунок 1 – Результаты «Теста тревожности» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)

Исходя из результатов, полученных по методике «Лесенка», мы выявили, что у 71,11% детей – завышенная самооценка, у 28,89% – высокая самооценка, детей с заниженной и низкой самооценкой не было выявлено.

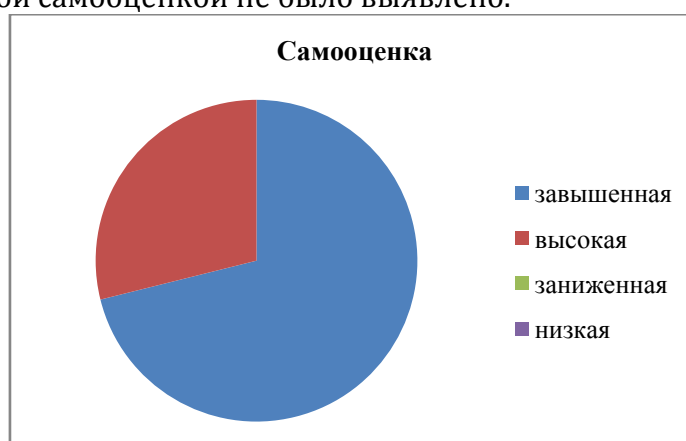


Рисунок 2 – Результаты методики «Лесенка»

Методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской. После обработки результатов было выявлено: все дети правильно идентифицируют себя в отношении своего пола. Анализ идентификации себя во времени (дошкольник-

школьник-юноша): я в настоящем, я в прошлом, я в будущем, правильно построили данную последовательность 36,7% детей, неправильно – 63,3%.С построением половозрастной последовательности (младенец, дошкольник, школьник, юноша, мужчина, старик) справились правильно 76% детей, не правильно выполнили задание 24% детей.

Анализ предпочтений привлекательных образов детьми показал следующее: наиболее привлекательным стал образ «школьника» – 43,33% , затем образ «юноша» выбрали – 40%, 6,66% детей выбрали образ «мужчина», для 6,66% детей стал привлекательным образ «младенец» и по 1,11% детей выбрали образы «младенец» и «старик».

Анализ выборов детей непривлекательных образов выглядит следующим образом: самым непривлекательным образом для 67,77% детей стал образ «старик», для 13,33% детей – «младенец», для 7,77% детей – «дошкольник», для 1,11% детей – «школьник». 1,11% (один ребенок) отказался выполнять данное задание.

Заключение. Проведенный теоретический анализ позволяет рассматривать «Образ Я» как аффективно-когнитивное образование [1]. Под аффективной стороной понимается отношение человека к себе, а под когнитивной – представление или знание о себе», а также как сложное психологическое явление, которое не сводится к простому осознанию своих качеств или совокупности самооценок. Обзор структуры и содержания «Я-концепции» не носит некоего законченного и исчерпывающего характера. В данном случае основной целью была демонстрация находок, накопленных в социальной психологии в отношении описания различных конституирующих «Я-концепции» и их соотношения друг с другом.

В результате проведенного эмпирического исследования мы получили следующие результаты: учащиеся первых классов правильно идентифицируют себя в отношении своего пола; идентифицируют себя во времени: «я в прошлом», «я в настоящем», «я в будущем», (дошкольник-школьник-юноша): правильно относят себя – 36,7% детей. Привлекательным образом для испытуемых стал образ «школьника»-43,33%, однако этот выбор дети делали на основании внешних мотивов, не связанных с учебной деятельностью.

Результаты «Теста тревожности» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), показали следующее, что наибольший уровень тревожности у детей проявляется в отношениях «ребенок-взрослый».

Анализ результатов методики «Лесенка» показал, что у 71,11% детей – завышенная самооценка, у 28,89% – высокая самооценка, детей с заниженной и низкой самооценкой не было выявлено, в большинстве своем завышенная самооценка является «компенсирующей», т.е. желаемое выдается за действительное.

Список использованной литературы:

1. Рамендик, Д.М. Общая психология и психологический практикум / Д.М. Рамендик. – М.: ФОРУМ, 2009. – 304 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский [и др.]; под общ.ред. В.В. Давыдова. – Москва: АСТ: Астрель: Хранитель, 2008. – 671 с.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс[и др.]; под общ. ред. В. Я. Пилиповского. – Москва: Прогресс, 1986. – 420 с.
4. Кон, И.С. Ребенок и общество: Учеб.пособие для студ. вузов. по психол. и пед. спец. / И.С. Кон. – Москва: Академия, 2003. – 336 с.

УДК 159.942.5:616.7

ИССЛЕДОВАНИЕ ТИПА ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ У ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Статья посвящена рассмотрению проблемы переживания ситуации болезни лицами с нарушением опорно-двигательного аппарата различного генеза и степени тяжести. Цель работы – выявление типа отношения к болезни у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата. У респондентов диагностированы такие реакции на заболевание как эргопатический, анозогнозический, сенситивный, ипохандрический, диффузный и смешанный типы. Выявленная типология имеет свои особенности, которые определяют выбор конкретной жизненной стратегии и силу мотивации, направленную на преодоление последствий заболевания.

Ключевые слова: инвалидность, инвалид, внутренняя картина болезни, тип отношения к болезни.

THE STUDY OF THE TYPE OF ATTITUDE TO DISEASE OF PEOPLE WITH A DISORDER OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

The article is devoted to the consideration of the problem of experiencing a situation of illness by persons with a disorder of the musculoskeletal system of various genesis and severity. The purpose of the study is to identify a type of attitude to the disease of people with disorders of the musculoskeletal system. Respondents were diagnosed with responses to the disease such as ergopathic, anosognostic, sensational, ipochondric, diffuse and mixed types. The identified typology has its own characteristics, which determine both the choice of a specific life strategy and the strength of motivation aimed at overcoming the consequences of the disease.

Key words: disability, disabled person, internal picture of the disease, type of attitude to the disease.

Введение. Ситуация болезнь – это всегда стрессогенное, порой доходящее до критического состояния, явление человеческой жизни, связанное не только с физическими недомоганиями, приводящими к той или иной степени ограничения жизнедеятельности, но также это сверхтрудная жизненная ситуация, определенный переломный момент, меняющий как сложившийся образ жизни, так и вносящий иногда существенные изменения в психологический статус личности.

Ключевые характеристики болезни зачастую затрагивают все социальные аспекты жизни. Вследствие заболевания человек «выпадает» из круга привычных и значимых социальных связей, например, семьи, профессионального коллектива, круга друзей и т.д. С ним происходит то, что в психологии часто называют «потерей сетевой линии общения». Как правило, меняется восприятие и отношение больного к окружающим его событиям и самому себе [3, с. 140]. Для того чтобы минимизировать влияние болезни и создать условия для компенсации возникших дефицитарных состояний, особое внимание уделяется изучению проблемы субъективной концепции болезни, в которой первостепенная роль отводится личности больного, в частности в ней рассматривается отношение к болезни.

Категорию «отношение к болезни» рассматривают в контексте теории В.Н. Мясищева, где понятие отношение к болезни выглядит как «совокупность трех компонентов:

- когнитивного, который включает все сведения о болезни, её осознание, представления о влиянии на жизнедеятельность больного, а также последующий прогноз течения болезни;

- эмоционального, который представлен в виде ощущений и переживаний, относящихся к болезненному состоянию и всей ситуации болезни в целом;
- поведенческого, который, в свою очередь, состоит из многочисленных видов реагирования на болезнь, которые способствуют формированию адаптивности или дезадаптивности к ней, а также определённых паттернов поведения в условиях инвалидизирующего заболевания» [1, с. 147].

Переживание состояния болезни через выше упомянутую совокупность компонентов принято обозначать термином «*внутренняя картина болезни*». Данное понятие ввел Р.А. Лурия. В настоящий момент оно широко применяется в сфере медицинской психологии.

По мнению самого ученого, данное понятие включает в себя все то, «что чувствует и переживает больной, всю массу его ощущений, его общее самочувствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни, о ее причинах – весь тот огромный мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» [2, с. 37–40].

В свою очередь, известный советский психиатр, А.Е. Личко, конкретизировал и разработал классификацию реагирования на ситуацию болезни, которая включает в себя следующие типы [3, с. 154]:

- гармонический – правильная и реалистичная оценка больным своего состояния здоровья;
- эргопатический – рассматривается либо как компенсация болезни различной деятельностью, либо как «бегство от болезни» с целью избежать мыслей о ней;
- анозогнозический – активное отбрасывание мысли о болезни;
- тревожный – постоянное чувство беспокойства; больные люди при таком типе отличаются мнительностью и верой в приметы и ритуалы;
- ипохондрический – чрезмерная сосредоточенность на субъективных ощущениях болезни и преувеличение их значения;
- неврастенический – нетерпеливость и вспышки необоснованного раздражения;
- меланхолический – неверие в выздоровление, удрученность болезнью;
- апатический – полное безразличие к своей судьбе и состоянию здоровья;
- сенситивный – чувствительный и ранимость, боязнь стать обузой для близких;
- эгоцентрический – демонстративное поведение с выставлением напоказ своих страданий;
- паранойяльный – уверенность, что болезнь является результатом чьего-то злого умысла или халатности медицинского персонала;
- дисфорический – мрачно-озлобленное настроение, зависть и ненависть к здоровым.

Отметим, что отношение к болезни «индивидуально, избирательно и сознательно (или способно к осознанию), т.е. отражает индивидуальный, личностный уровень. Оно носит субъективно-объективный характер, является содержательным и не может рассматриваться вне объекта отношений, иными словами, определяется природой самого заболевания. Отношение к болезни опосредовано существующими в значимом для больного микросоциальном окружении и в обществе в целом представлениями о данном заболевании, о регламентированных в определенной культуре нормах поведения больного, о социальных и социально-психологических последствиях болезни. Кроме того, отношение больного к своему заболеванию является значимым и, следовательно, оказывает влияние и на другие отношения личности» [1, с. 4–5]. Таким образом, изучение типов реагиро-

вания на болезнь позволит выстраивать адекватную стратегию реабилитационного процесса, в котором личность самого больного будет иметь большое значение в ситуации совладания с инвалидизирующим заболеванием.

Цель статьи – выявление и изучение типов отношения к болезни у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата различного генеза и степени тяжести.

Материал и методы. В эмпирическом исследовании приняло участие 50 человек, из них 29 женщин и 21 мужчина. Все респонденты имеют инвалидность, связанную с нарушением опорно-двигательного аппарата различного генеза и степени тяжести. Возрастной диапазон выборки: от 18 до 66 лет. Для определения типа отношения к болезни была использована методика «ТОБОЛ» [1]. Данный опросник разработан в лаборатории клинической психологии института им. В.М. Бехтерева и позволяет диагностировать 12 типов отношения к болезни на основании информации об отношениях больного к различным жизненным проблемам и ситуациям, которые потенциально выступают наиболее значимыми и непосредственно или опосредованно связанными с самим заболеванием.

Результаты и их обсуждение. В ходе проведенного исследования, мы получили следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – **Выявленные типы отношения к болезни у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата (кол-во человек)**

Тип отношения к болезни	Количество человек
Гармоничный	1
Анозогнозический	12
Эргопатический	13
Смешанный	9
Сенситивный	4
Ипохандрический	1
Диффузный	10

Для визуализации данные таблицы представлены на рисунке 1.

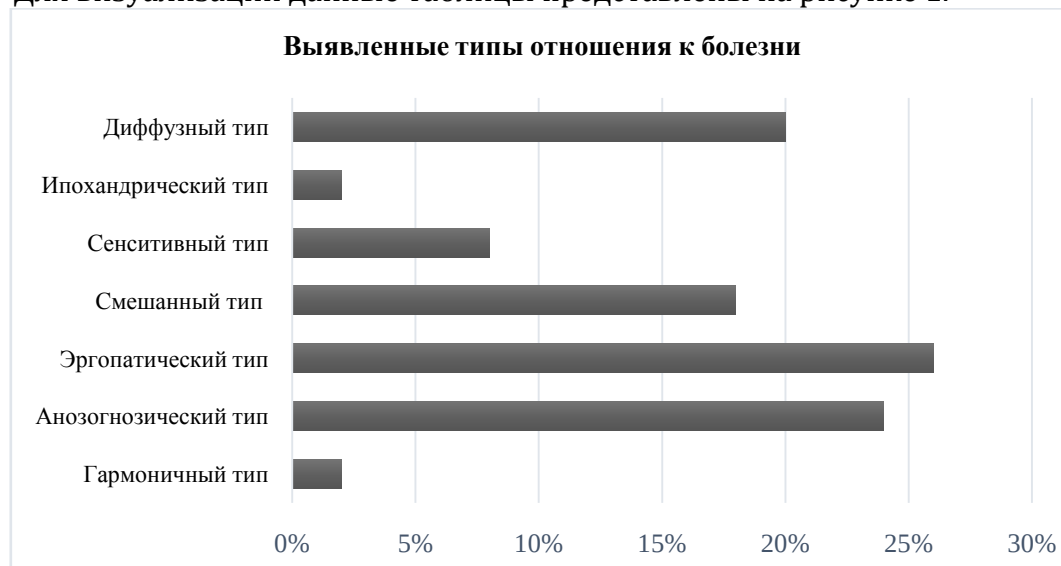


Рисунок 1 – **Выявленные типы отношения к болезни (%)**

Анализируя полученные данные можно сделать следующие выводы: у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата наблюдается эргопатический (стенический) тип реагирования на болезнь (26%). Отношение к болезни в этом случае можно сравнить с «уходом с головой в работу». В данном контексте подра-

зумеваются множество вариантов деятельности, при которой человек может не думать и не вспоминать об имеющихся ограничениях здоровья. Эргопатический тип отличается сверхответственной, стеничной позицией, касающейся работы, которая в ряде случаев имеет большую степень выраженности, чем до ситуации болезни. Также отмечается избирательность к медицинскому обследованию и лечению, обусловленная, прежде всего стремлением, несмотря на тяжесть заболевания, сохранить статус «работающего» или «занятого» человека.

Это стремление, на наш взгляд, можно объяснить, в первую очередь, желанием быть полезным и значимым для общества несмотря на имеющиеся ограничения жизнедеятельности связанные с ситуацией болезни.

Также выявлен анозогнозический (эйфорический) тип (24%), который можно охарактеризовать активным отбрасыванием мыслей о болезни, о различных и возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного состояния здоровья. При этом типе наблюдается определенная склонность расценивать проявления болезни как "несерьезные" или зачастую как ситуативные изменения самочувствия. В связи с этим нередко отмечается отказ от медицинского обследования, лечения и последующего наблюдения у профильных специалистов. Возникает достаточно стойкое желание «разобраться самому» и «обойтись собственными силами», не покидает мысль о том, что «все само обойдется». При данном типе отношения к болезни в ситуации, когда пренебрежительное, легкомысленное отношение к болезни и лечению приобретает доминирующий характер, это негативно сказывается как на самом течении болезни, так и на психоэмоциональном фоне больного.

Диффузный тип отношения к болезни, выявленный у 20% респондентов свидетельствует о множественности реакций на болезнь в личностном профиле (Рисунок 2). Как видно на рисунке горизонталь пересекают четыре пика, относящиеся к определенному типу реакции на болезнь. Исходя из этого не представляется возможным однозначно определить один тип отношения к болезни.

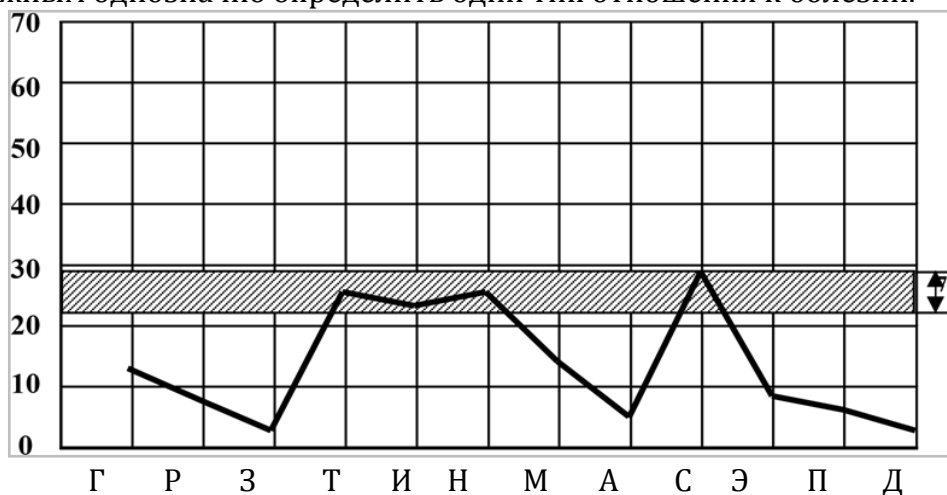


Рисунок 2 – Профиль шкальных оценок при диффузном типе

Проявление той или иной реакции на болезнь в составе диффузного типа, на наш взгляд, связано с неопределенностью восприятия как самой болезни, так и себя в ситуации болезни. При диагностировании данного типа нельзя исключать и влияние внешних факторов воздействия на личность.

18 % респондентов показали смешанный тип отношения к болезни, в котором были выявлены следующие сочетания типов:- *эргопатический, сенситивный* (уход в работу с целью избежать мыслей о болезни в сочетании с ранимостью и чувствительностью);- *апатический, меланхолический* (полное безразличие к исхо-

ду болезни в сочетании с неверием в выздоровление, в возможное улучшение состояния здоровья);- *анозогнозический, эргопатический* (активное отбрасывание мысли о болезни в сочетании с сверхответственным, одержимым отношением к любой деятельности, которая позволяет не ориентироваться на болезнь);- *неврастенический, дисфорический* (вспышки раздражения и нетерпеливости в сочетании с гневливо-мрачным, озлобленным настроением).

Реакция на болезнь по сенситивному типу была диагностирована у 8 % инвалидов. Такой тип реакции предполагает повышенную эмоциональную уязвимость, ранимость, опасения насчет жалости, которая может исходить от окружающих. Также присутствует боязнь стать или быть в тягость родственникам по причине болезни. Может возникать лабильность эмоциональной сферы по причине выстраивания межличностных контактов.

По 2% выборки получили такие типы отношения к болезни как гармоничный (реалистичный, взвешенный) и ипохондрический. Последний в свою очередь связан с повышенным вниманием к субъективным болезненным ощущениям. Люди с данным типом реагирования на болезнь стремятся постоянно напоминать и рассказывать о болезни врачам, медперсоналу и окружающим людям, склонны преувеличивать реальные и находить несуществующие болезни и симптомы. Готовность к лечению и неверия в его успех, бесконечные требования тщательного обследования у специалистов высокого профессионального статуса и боязнь возможных ухудшений от медицинских манипуляций, находятся в постоянном противостоянии.

Стоит отметить, что гармоничный тип встречается достаточно редко, что подтверждается эмпирическими данными нашего исследования. Реакция на болезнь по диагностируемому типу опирается на адекватную оценку состояния здоровья без приверженности преувеличивать или значительно недооценивать тяжесть болезни. Готовность к активному сотрудничеству в процессе лечения, сочетается с вниманием к близким и желанием облегчить им тяготы ухода за собой. В ситуации понимания неутешительного прогноза развития болезни, осуществляется смещение интересов на те сферы жизни, которые являются доступными для больного даже в ситуации ухудшения физического состояния. Многие специалисты сходятся во мнении, что гармоничный тип отношения к болезни – это наиболее удачный способ сосуществования человека и болезни.

Заключение. Понятие «тип отношения к болезни» является динамичным компонентом личностного профиля больного, который со временем может как замещаться другими типами, так и наслаиваться один на другой, определяя тем самым конкретную жизненную стратегию людей с инвалидностью. Выявление и изучение типов отношения к болезни у людей с нарушением опорно-двигательного аппарата различного генеза и степени тяжести позволит профильным специалистам и психологам проводить работу по переориентации на более конструктивные типы реагирования на болезнь, корректно выстраивать взаимодействие с инвалидами в рамках реабилитационного процесса, а также прогнозировать успешное выполнение индивидуальной программы реабилитации.

Список использованной литературы:

1. Вассерман, Л.И., Психологическая диагностика отношения к болезни; пособие для врачей / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова // Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический ин-т им. В.М. Бехтерева. – СПб., 2005. – С. 3–31.
2. Лурия, Р.А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания / Р.А. Лурия. – 4-е изд. – М.: Медицина, 1977. – С. 37–52.
3. Нагаев, В.В. Основы клинической психологии: учеб. пособие для студентов вузов / В.В. Нагаев, Л.А. Жолковская. – М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2017. – 463 с.

УДК

ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Выявлены взаимосвязи темперамента слушателя и его способности к изучению русского языка как иностранного. Раскрыто понятие темперамента, даны характеристики каждому типу. Проанализированы результаты экспериментального исследования особенностей темперамента в процессе изучения русского языка как иностранного. Даны рекомендации по эффективной подготовке и проведению занятий по развитию коммуникативных компетенций слушателей с определенным типом темперамента.

Ключевые слова: темперамент, флегматик, меланхолик, холерик, сангвиник, коммуникация, трудности обучения.

THE MANIFESTATIONS OF TEMPERAMENT IN THE STUDY OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Identification of the relationship of the temperament of the listener and his ability to learn Russian as a foreign language. The concept of temperament is disclosed, characteristics are given to each type. Analysis of the results of an experimental study of the characteristics of temperament in the process of studying Russian as a foreign language. Recommendations are given on the effective preparation and conduct of classes on the development of communicative competencies of students with a certain type of temperament.

Key words: temperament, phlegmatic, melancholic, choleric, sanguine, communication, learning difficulties.

Введение. Овладение русским языком как иностранным является главной целью для всех иностранных слушателей подготовительного отделения. Но изучение языков дается всем по-разному. Трудности в изучении иностранного языка уже изучали ведущие психологи (В.А. Артемов, Б.В. Беляева, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова) и методисты (И.Л. Бим, Н.И. Ге з, М.В. Ляховицкий). [5]

На этот процесс влияет скорость восприятия, внимания, памяти. Все эти свойства определяют психологическую активность, темп и ритм деятельности, эмоциональность, а также оказывают влияние на пластичность и гибкость в переработке иностранной речи. Эти особенности психической деятельности можно обобщить одним общим понятием – темперамент.

Актуальность данного исследования определяет тот факт, что часто желания слушателей говорить по-русски и понимать русский язык не совпадают с их способностями к изучению неродного языка. Часть слушателей достигают цели легко, а многим эта дисциплина дается трудно.

Овладение русским языком как иностранным требует ежедневной и систематической работы, которая должна быть мотивирована. Слушатель должен четко понимать, для чего он это делает. Должен иметь конкретную цель: формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать русский язык как средство профессионального и межличностного общения.

Индивидуальные особенности слушателей являются важным фактором, отвечающим за способы достижений успехов в учебной деятельности, а, именно в изучении русского языка как иностранного.

Материал и методы. Методы исследования:

- 1) теоретический анализ научных источников;
- 2) эмпирические методы исследования (методика Ганса Айзенка, на выявление типа темперамента, анализ работ слушателей)
- 3) статические и математические методы обработки данных.

Результаты и их обсуждение. Существенной индивидуальной особенностью личности является темперамент.

Б.М. Теплов дает следующее определение темперамента: «Темпераментом называется характерная для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, т. е. быстротой возникновения чувств, с одной стороны, и силой их – с другой» (Теплов Б. М., 1985) [3].

Конкретные проявления типа темперамента многолики. Особенности темперамента человека не только проявляются в его поведении, но и выражаются в динамике познавательной деятельности и сферы чувств, отражаются в побуждениях и действиях человека, а также в характере интеллектуальной деятельности, в особенностях речи и т. п.

Психологи утверждают, что темперамент человека определяет быстроту усвоения материала, формирования навыков, темп и ритм любой деятельности личности, его эмоциональность. Более того, темперамент непосредственно отражается на механизмах памяти, внимания, восприятия. Всё это важные факторы в вопросах изучения иностранных языков [5].

Изучив, классификацией темпераментов психологов: Э. Кречмера, И.П. Павлова, Я. Стреляу, Б.М. Теплова. Также проанализировав работы о трудностях, возникающих при изучении иностранного языка обладателей разных темпераментов, психологов и методистов (И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, Е.И. Пасов и другие), можно дать следующие психологические характеристики основным видам темперамента.

Сангвиник. Способен легко приспосабливаться к новым условиям; деятелен и продуктивен в работе, вызывающей живой интерес. Легко вступает в контакт с новыми людьми, стремится к новым впечатлениям. Может испытывать затруднения при выполнении длительных и монотонных операций. В связи с этим не может успешно выполнять дело, требующее длительного и методичного напряжения, устойчивости внимания, терпения. Находясь в вечном поиске чего-то нового, сангвиник не всегда достигает намеченной цели. Не потому, что имеет дефицит силы воли, а от желания регулярной смены деятельности и цели. Так же, как и холерик, сангвиник не испытывает затруднений в процессе изучения иностранного языка. Присущая данному типу общительность, помогает развитию речевых умений и навыков, способствует восприятию и воспроизведению иностранной речи. К факторам, препятствующим изучению языка, можно отнести постоянное переключение с одной цели на другую.

Холерик. Как и сангвиник, отличается малой чувствительностью, высокой реактивностью и активностью. Но у холерика реактивность явно преобладает над активностью, поэтому часто нетерпелив, вспыльчив. Холерик менее пластичен и более инертен, чем сангвиник. Отсюда – большая устойчивость стремлений и интересов, возможны затруднения в переключении внимания; он скорее экстраверт. Однако при наличии интереса проявляет завидную инициативность, энергичность и принципиальность. Языки зачастую даются холерику легко, «с налету». Хорошая вербальная память и быстрота реакции также позволяют холерику легче осваивать иностранный язык. Факторами, затрудняющими изучение, могут быть отсутствие усидчивости и эмоциональные перепады. Переключение внимания на другую сферу (отвлекаемость).

Флегматик. Медлительный, спокойный в действиях, мимике и речи. Флегматик может долго и упорно трудиться, не меняя вида деятельности и терпеливо перенося все трудности. Настойчивый и упорный, он не любит пустой болтовни и редко выходит из себя, рассчитывает свои силы и доводит дело до конца. Будучи интровертом, флегматик имеет низкий уровень продуктивности вербальной (речевой) памяти и может испытывать затруднение в разговорной речи. Ему требуется время для того, чтобы привыкнуть к собеседнику и установить контакт. Зато, в отличие от холерика и сангвиника, он более способен к методичной деятельности, требующей выдержки и постоянства, и не утомляется от нее.

Меланхолик. Ему свойственна сдержанность, приглушенность речи и движений, а также некоторая застенчивость, робость, нерешительность. Меланхолик эмоционально раним, чаще других испытывает тревогу, страх, нередко переоценивая характер угрозы. Сильные воздействия часто вызывают у меланхоликов продолжительную тормозную реакцию («опускаются руки»). При изучении иностранного языка меланхолик может столкнуться с тем, что его повышенная тревожность препятствует вступлению в вербальный контакт. В результате успешность усвоения речи может быть более низкой по сравнению с другими типами темперамента. Однако, если дать меланхолику возможность раскрыться, он проявит себя как глубокий и вдумчивый собеседник, способный к содержательному диалогу. Также к его достоинствам можно отнести способность изучать язык индивидуально, поскольку у него, в отличие от холериков и сангвиников, нет потребности, постоянно находиться в коллективе [2].

Исходя из данных характеристик, можно предложить, что наибольшую трудность в изучении русского языка как иностранного имеют слушатели, обладающие темпераментом флегматика и меланхолика. Для подтверждения гипотезы было проведено исследование.

Для определения типа темперамента слушателей была использована методика Ганса Айзенка. Тип темперамента, согласно этому автору, представляет собой один из четырех квадратов при пересечении двух ортогональных шкал: 1) экстраверсия – интроверсия и 2) эмоциональная стабильность – лабильность. Первая шкала характеризует индивида со стороны «открытости» внешнему миру, вторая – со стороны его эмоциональной устойчивости. Сочетание таковой с экстраверсией Г. Айзенк отождествляет с типом сангвиника; эмоциональной лабильности и экстраверсии – с холериком; эмоциональной устойчивости и интроверсии – с флегматиком, а эмоциональной лабильности и интроверсии – с меланхоликом [6].

В исследовании принимали участие 20 слушателей подготовительного отделения. В группе было выявлено: 7 человек с холерическим темпераментом, 5 – с флегматическим, 6 – с сангвиническим и 2 – с меланхолическим.

Интеллектуально-творческое упражнение (описание ситуации по серии картинок без времени на подготовку), аудирование, монологическое высказывание по проблеме, грамматическое упражнение, проверка техники чтения – данные задания были предложены слушателям, с целью исследования проявления свойств темперамента в зависимости от вида деятельности в процессе обучения русскому языку как иностранному.

В процессе выполнения первого задания, *холерики* проявили живой интерес к описанию ситуации, требующей креативного подхода и быстрой реакции. *Меланхолики* долго разглядывали иллюстрации, отвечали односложно. *Сангвиники*

внимательно рассматривали серии картинок, отвечали уверенно, без добавления вымышленных сюжетов. *Флегматики* выполняли задание неохотно.

Во время аудирования *холерики* пытались делать записи в тетради, что усложняло понимание текста. *Меланхолики* вслушивались в каждое слово, на вопросы, после прослушивания текста отвечали правильно, но с осторожностью. *Сангвиники* слышали всё необходимое. *Флегматики* неторопливо выполняли задание, но, для понимания всей информации, текст – прослушали ещё один раз.

В ходе монологического высказывания по проблеме, *сангвиники* в оптимальном темпе речи доказывали свою позицию, используя лексико-грамматические знания. *Флегматики* согласились изложить свою точку зрения, только после прослушивания выступлений всех участников эксперимента. Монолог *холериков* был экспрессивный, без учёта мнения предыдущих выступающих, было много лексико-грамматических ошибок. *Меланхолики* высказывались робко, неуверенно, грамматических ошибок мало.

Грамматические письменные упражнения *флегматики* выполнили чётко, без грубых ошибок. *Меланхолики* выполнили задания качественно, но с большей затратой времени. *Сангвиники* справились с заданием отлично. *Холерики* проявили недовольство к данному виду работы т.к. не любят монотонность.

Проверка техники чтения показала следующие результаты: *сангвиники* читали, соблюдая интонацию, в оптимальном темпе, обращая внимания на замечания преподавателя; *флегматики* читали медленно, но четко; *меланхолики* читали текст медленно, обращая внимания на все замечания преподавателя; *холерики* читали в очень быстром темпе, не обращая внимания на интонационные правила и коррективы преподавателя.

Заключение. Темперамент играет важную роль в изучении русского языка как иностранного. Экстраверсия стимулирует развитие речевых навыков под воздействием внешней иноязычной речи, а интроверсия наоборот блокирует этот процесс. Тревожность, невроз препятствуют вступлению в контакт и говорению в группе. Этим можно объяснить более низкие результаты усвоения иностранного языка учащимися с флегматическим и меланхолическим темпераментом. Однако если обучаемый заинтересован в результате, то, независимо от того, каким темпераментом он обладает, он добьется поставленной цели.

Преподаватель должен стимулировать иностранных слушателей, особенно флегматиков и меланхоликов, к изучению языка, развивая их творческую и речевую активность на основе использования разнообразных приемов [4; 5]. Так выявив, в начале учебного года, каким типом темперамента обладает каждый слушатель, можно варьировать темами, методами и приемами обучения. Использование игровых ситуаций, в которых студентам предлагаются различные социальные роли с использованием диалогов и монологов, заинтересует представителей всех типов темпераментов.

Использование информационно-компьютерных технологий во время занятий формируют навыки и умения чтения, пополняют лексику; дают возможность развивать грамотную письменную речь.

Главное, что должен знать преподаватель, что хороших и плохих темпераментов не существует. Каждая личность имеет сильные и слабые стороны, которые всегда необходимо учитывать в процессе занятий иностранным языком. Поэтому усилия преподавателя должны быть направлены на грамотное использование достоинств и преимуществ конкретного темперамента, совмещенное с ней-

трализацией отрицательных проявлений. Именно в индивидуальных особенностях человека и содержатся основы будущего успешного развития.

Список использованной литературы:

1. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 107 с.
2. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 583 с.
3. Хохлова, Л.А. Психофизиологические детерминанты эмоциональной устойчивости и их связь с успешностью изучения иностранного языка: Автореф. дисс. канд. биол. наук / Л.А. Хохлова. – Архангельск, 2004.
4. Илаева, Р.А. Исследование особенностей проявления темперамента у студентов в процессе изучения иностранного языка / Р.А. Илаева, Г.Р. Шагивалеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 30. – С. 167–171. – Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2016/56610.htm>.
5. Морозова, Ю.В. Как развязать язык студента: к вопросу о развитии иноязычной коммуникативной компетенции / Ю.В. Морозова // Alma mater: вестник высшей школы. – 2013. – №11. – С. 89.
6. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

Циркунова Н.И.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Старший преподаватель

cirkunovan@mail.ru

УДК 159.953-053.6:371.26

МОТИВЫ УЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ УСПЕВАЕМОСТИ

Статья посвящена проблеме исследования мотивов учебной деятельности подростков с разным уровнем успеваемости. Мотивация оказывает свое непосредственное влияние не только на гносеологическую активность школьников и их стремление к учебе и, но и влияет на эффективность и практическую результативность учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивы, мотивация, мотивы учения, подростки, школьная успеваемость, неуспеваемость, учебная деятельность, отношение к учению.

MOTIVES FOR TEACHING TEENAGERS WITH DIFFERENT LEVELS OF PERFORMANCE

The article is devoted to the problem of studying the motives of learning activities of adolescents with different levels of performance. Motivation has a direct impact not only on the epistemological activity of schoolchildren and their desire for learning, but also affects the effectiveness and practical effectiveness of educational activities.

Key words: motives, motivation, motives of learning, adolescents, school performance, poor performance, learning activities, attitude to learning.

Введение. В современном, постоянно меняющемся, динамичном мире на первый план выходит не просто обучение учащегося предметным знаниям, умениям, навыкам (некоторые из которых могут оказаться либо устаревшими, либо не востребованными), а личность обучающегося, как будущего активного деятеля, обеспечивающего общественный прогресс, сохранение и развитие жизни на Земле. При этом воспитание личности заключается, прежде всего, в развитии системы его потребностей и мотивов. Характер мотивации учения и особенности личности являются, по сути, показателями качества образования.

Исследованием учебной деятельности в целом и ее мотивацией в частности занимались ведущие психологи и педагоги: Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова, В.Г. Асеев, И.А. Зимняя, В.Г. Степанов, И.В. Дубровина, Н.Ф. Талызина, А.А. Люблинская, И.С. Кон, В.А. Крутецкий, Т.А. Матис, Л.И. Божович, М.В. Матюхина, А.К. Маркова, Н.Ф. Талызина, Е.П. Ильин, С.Л. Рубинштейн, А.Б. Орлов и многие другие.

В исследованиях Ю.К. Бабанского, М.А. Данилова и Б.П. Есипова, Р. Дрейкурса, В.С. Ильина, В. Кнорзера, В.Ф. Моргуна, Г. Розенфельда, В.И. Шкуркина, Г.И. Щукиной, П.М. Якобсона и др. подробно проанализированы содержательная структура и динамика процесса мотивации учебы у школьников, охарактеризованы мотивы учения, выделены основные способы становления мотивации к учению.

Таким образом, проблемы мотивации обучения нашли свое отражение в исследованиях многих ученых.

Учебная мотивация – динамическое явление; она изменяется в течении жизни человека и имеет в каждом возрасте свою специфику. Учителя знают, что школьника нельзя успешно учить, если он относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса и, не осознавая потребности к ним. Поэтому перед школой стоит задача по формированию и развитию у ребенка положительной мотивации к учебной деятельности. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, не только были понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что, несмотря на обилие научных трудов по изучению и повышению мотивации учебной деятельности школьников, учителя по-прежнему часто сталкиваются с тем, что у ученика не сформировались потребности в знаниях, нет интереса к учению и что особенно остро эта проблема наблюдается у школьников подросткового возраста, что заставляет вновь и вновь возвращаться к этому вопросу [1; 2; 3]. Не зря подростковый возраст характеризуют как переходный, кризисный, переломный, критический. Поэтому данное исследование посвящено изучению мотивов учебной деятельности именно подростков.

Цель работы – изучить мотивы учебной деятельности подростков с разным уровнем успеваемости.

Материал и методы. Анализ литературы позволил установить, что проблематичным является использование хорошо зарекомендовавших себя, но достаточно объемных методов и методик исследования. Мы исходили, прежде всего, из того, что методики должны подбираться таким образом, чтобы не быть слишком утомительными для выполнения, не вызывать напряжения или каких-то других негативных реакций у испытуемых.

В данном исследовании мы использовали следующие методы исследования: теоретический анализ психологической и педагогической литературы, анализ документов (анализ успеваемости подростков), тестирование: методика изучения мотивации учения подростков М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой; методика М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы учащихся» в модификации Н.Ц. Бадмаевой, количественный и качественный анализ данных.

Исследование проводилось на базе УО «Полоцкая государственная гимназия №2».

В исследовании приняли участие учащиеся 9 «Б» и «В» классов. Возрастной состав испытуемых 14–15 лет. Количество испытуемых составило 54 человека, из них 26 мальчиков и 28 девочек.

Результаты и их обсуждение. Из истории гимназии известно, что 1 сентября 2003 года в центре города Полоцка образована единственная по своему предназначению Полоцкая государственная школа-интернат-гимназия для способных и талантливых детей. В гимназии учатся вместе с городскими учащимися и сельские дети, для проживания которых под одной крышей с учебным корпусом расположено здание интерната. В 2008 году учреждение образования получило статус гимназии. А функционирование интерната позволяет по-прежнему принимать сельских школьников и обеспечивать им достойное обучение. Учащимся предоставлена возможность выбора направления обучения в соответствии со своими склонностями, способностями и интересами, широкий спектр дополнительных образовательных услуг.

В эмпирическом исследовании применялись следующие методы:

1. Методика изучения мотивации учения подростков М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой [4].

Цель: определение уровня школьной мотивации.

Обработка результатов. По первым трем блокам по ключу выявляется итоговый уровень мотивации, затем по третьему блоку определяются ведущие мотивы у школьников. Блоки 4-6 позволяют исследовать показатели мотивации учения школьников.

2. Методика М.В. Матюхиной «Изучение мотивационной сферы учащихся» в модификации Н.Ц. Бадмаевой [5].

Цель: диагностики учебной мотивации школьников.

Методика разработана Н.Ц. Бадмаевой на основе методики изучения мотивационной сферы учащихся М.В. Матюхиной, модифицированная с учетом выявленных Н.Ц. Бадмаевой дополнительных мотивов учения (коммуникативного мотива и мотива творческой самореализации).

Обработка результатов. При обработке результатов учитываются только случаи совпадения, когда в двух или трех сериях у испытуемого наблюдались одинаковые ответы, в противном случае, выбор считается случайным и не учитывается.

Полученные данные исследования мотивации учения подростков по методике М.И. Лукьяновой и Н.В. Калининой отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня мотивации учения подростков

Уровень мотивации учения	Количество человек	%
очень высокий уровень	0	0
высокий уровень	27	50
нормальный (средний) уровень	20	37
сниженный уровень	7	13
низкий уровень	0	0

Как мы видим, в результате проведения данной методики было выявлено следующее: высокий уровень мотивации учения показали 50 % учащихся подростков, 37% опрошенных школьников имеют средний уровень мотивации и 13 % испытуемых показали сниженный уровень мотивации учения. Таким образом, 7 учащихся подростков нуждаются в развитии учебной мотивации.

Также удалось выявить ведущие мотивы учения среди учащихся подростков. В результате, согласно ответам школьников, ведущими мотивами их учения являются следующие: позиционный мотив (98,2%), игровой мотив (16,7%), внешний (1,8%) и социальный мотивы (1,8%). Более наглядно доминирующие мотивы отражены на рисунке 1.

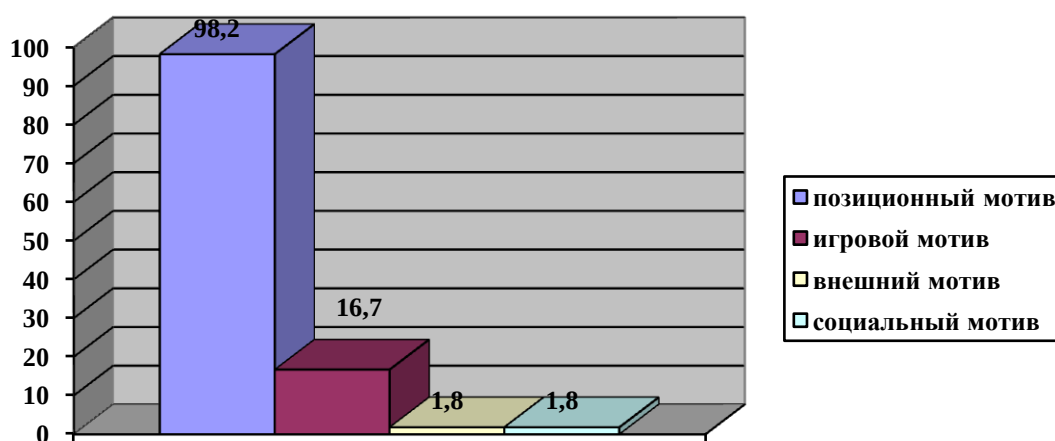


Рисунок 1 – Ведущие мотивы учения подростков

У большей половины испытуемых (51,8%) выявлено явное преобладание внутренних мотивов над внешними. Для многих характерно наличие стремления к успеху в учебной деятельности (50%) и реализации учебных мотивов в поведении (37%).

Где-то у половины подростков внешние и внутренние мотивы выражены примерно в равной степени, присутствует как стремление к успеху, так и недопущение неудач в учебной деятельности; учебные мотивы реализуются в поведении довольно редко.

Согласно результатам опроса, только у 1,8% школьников можно говорить о явном преобладании внешних мотивов над внутренними, о стремлении к недопущению неудач в учебных действиях и его преобладании над стремлением к достижению успехов, об отсутствии поведенческой активности при реализации учебных мотивов.

Результаты, полученные по методике М.В. Матюхиной, внесены в таблицу 2.

Таблица 2 – Результаты опроса по методике М.В. Матюхиной

Мотивы	Количество человек	%
долга и ответственности	17	36,9
самоопределения и самосовершенствования	10	21,7
благополучия	5	10,9
аффилиации	3	6,5
престижа	12	26,1
избегания неудачи	6	13
учебно-познавательные (содержание учения)	2	4,3
учебно-познавательные (процесс учения)	2	4,3
коммуникативные	10	21,7
творческой самореализации	0	0

Согласно данным, полученным при проведении вышеуказанной методики, подростки в учебной деятельности на первое место ставят мотивы долга и ответственности (36,9%), на втором месте находится престиж (26,1%), третье место разделили мотивы коммуникативные, самоопределения и самосовершенствования (21,7%). На четвертое место по значимости для подростков можно поставить мотив избегания неудачи (13%), а на пятое место – мотив благополучия (10,9%). Менее используемыми мотивами учебной деятельности среди подростков явля-

ются следующие: мотив аффилиации (6,5%) и учебно-познавательные мотивы (4,3%). Также следует отметить, что ни один учащийся подросткового возраста не использует в учении мотив творческой самореализации. 17,4% опрошенных подростков не имеют выраженных мотивов учебной деятельности.

Следовательно, в учебной деятельности подростки все чаще прибегают к внешним мотивам (долга и ответственности, престиж, избегания неудачи, благополучия, коммуникативные мотивы), все реже мотивируются внутренними потребностями (мотивы творческой самореализации, учебно-познавательные мотивы). Пятая часть опрошенных школьников не имеют мотивации к учению.

С целью выявления связи учебной мотивации и успеваемости подростков по каждому испытуемому был высчитан общий средний балл успеваемости по всем предметам за текущий период обучения.

Проведенный корреляционный анализ по Пирсону показал, что существует высокий уровень корреляции таких показателей, как уровень мотивации и успеваемость ($r_s=0,604$; $p \leq 0,01$). Значит, чем выше уровень мотивации учащегося, тем выше его успеваемость в обучении (таблица 3).

Таблица 3 – **Результаты корреляционного анализа по Пирсону**
Correlations

		Уровень мотивации	Успеваемость
Уровень мотивации	Pearson Correlation	1	,604**
	Sig. (2-tailed)	,	,000
	N	54	54
Успеваемость	Pearson Correlation	,604**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,
	N	54	54

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Следовательно, это доказывает существующее влияние учебной мотивации на успеваемость подростков.

Закключение. Серьезной проблемой нашего времени является падение у школьников интереса к учебным занятиям и снижение общего уровня культуры учебного труда. Отсутствие интереса к учению, равнодушие к школьным занятиям может выступать причиной накопления отрицательных эмоций у детей по отношению к учебной деятельности. Особенно остро стоит проблема мотивации к учебной деятельности в подростковом возрасте.

На уровень учебной мотивации влияют учебные, познавательные, коммуникативные, позиционные, оценочные, внешние мотивы, а так же мотивы достижения и саморазвития. Большое влияние на учебную мотивацию подростков имеет также личность учителя, его профессионализм, компетентность, умение заинтересовать предметом, такие качества как чуткость и справедливость.

Исходя из выше приведенных полученных результатов исследования, было определено, что существует проблема развития учебной мотивации подростков и необходимость в формировании у них мотивов учения. Отсюда очень важно, чтобы каждый ученик осознавал мотивы учения, так как от этого зависит проявление его интеллектуальной и волевой активности, формирование его отношения к учебному процессу в целом.

Список использованной литературы:

1. Ковалевская, А.В. Влияние учебной мотивации на успеваемость подростков / А.В. Ковалевская // Концепт. – 2015. – № S1. – С. 126–130.

2. Циркунова, Н.И. Психические состояния подростков с разным уровнем школьной успеваемости / Н.И. Циркунова // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXIV (71) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 14 февраля 2019 г. : в 2 т. / Вит. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2019. – Т. 2. – 215 с. (С.127–129).

3. Эргашев, У.Э. Мотивы учения в подростковом возрасте / У.Э. Эргашев, Ш.А. Муртазаева, Ф.Б. Эшонкулова // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 702–707.

4. Лукьянова, М.М. Психолого-педагогические показатели деятельности школы / М.М. Лукьянова, Н.В. Калинина. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 279 с.

5. Бадмаева, Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004 – 280 с.

Чеботарёва Я.В.

ГУО «Средняя школа № 23 г. Витебска», Республика Беларусь, г. Витебск

Педагог-психолог

kosovayanaviktorovna@mail.ru

УДК: 159.922.736.4: 316.624:616.89-008.441.44

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ СКЛОННОСТЬ ПОДРОСТКОВ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Суицидальное поведение во многом зависит от различных факторов: возраст, социальное окружение, уровень самооценки. Особенности подросткового возраста определяют суицидальное поведение личности и последствия этого поведения, как для самого человека, так и для всего общества. Данная статья посвящена проблеме личностных факторов, которые определяют склонность подростков к суицидальному поведению.

Ключевые слова: подросток, суицид, профилактика суицидального поведения, психологический смысл суицида, факторы суицидального поведения.

PERSONAL FACTORS THAT DETERMINING THE PROPENSITY OF TEENAGERS TO SUICIDAL BEHAVIOR

Suicidal behavior is largely depends on different factors: age, social environment, level of self-esteem. But the peculiarities of the teenage period of development determine the suicidal behavior of the individual and the consequences of this behavior, both for the individual and for society. The article is devoted to the problem personal factors that determining the propensity of teenagers to suicidal behavior.

Key words: teenager, suicide, prevention of suicidal behavior, the psychological meaning of suicide, factors of suicidal behavior.

Введение. В настоящее время особое внимание уделяется проблеме суицидального поведения у подростков. Изучением данной проблемы занимались отечественные психологи, педагоги и социологи: А.Г. Амбрумова, А.М. Волкова, Е.М. Вроно, Л.Я. Жезлова, Я.И. Гилинский и другие. Основу исследований суицидального поведения у подростков заложили такие зарубежные ученые как Э. Дюркгейм, К. Меннингер, Н. Фарбероу, З. Фрейд, Э. Шнейдман. Среди проблем суицидального поведения в психологической науке выделяют следующие: понимание природы, факторов и причин, способствующих суицидальному поведению; поиск путей профилактики суицидального поведения.

По мнению белорусских ученых (С.А. Игумнов, А.П. Гелда, Е.В. Гриневич) система профилактики суицидального поведения включает первичную, вторичную и третичную профилактику [1, с. 2]. В учреждении образования традиционно применяют первичную и вторичную профилактику суицидального поведения среди учащихся подросткового возраста. Первичная профилактика направлена на воспитание пози-

тивно ориентированной личности, формирование культуры здорового образа жизни, ценностных ориентаций, укрепление психического здоровья несовершеннолетних, формирование у них навыков конструктивного взаимодействия с окружающими, развитие коммуникативных способностей. Вторичная профилактика направлена на выявление факторов риска, провоцирующих суицидальные наклонности, на своевременное выявление учащихся, имеющих измененное психоэмоциональное состояние. Третичная профилактика направлена на снижение последствий и уменьшение вероятности парасуицида, включает в себя социально – педагогическую поддержку и психологическую помощь подростку и его социальному окружению.

Изучение и систематизация работ некоторых ученых по проблеме суицидального поведения у подростков (А.Г. Амбрумова, Л.Я. Жезлова, А.Е. Личко) позволяет разделить факторы суицидального поведения на врожденные (наследственные заболевания, тяжелые эндогенные заболевания), личностные (высокая тревожность, агрессивность, неадекватная заниженная самооценка) и средовые (деструктивное воспитание, смерть родного человека, зависимость от референтной группы, и как следствие, вовлеченность в асоциальные группы – группы смерти в Интернете: «Синий кит», «Я в игре», «Тихий дом»).

Одной из наиболее актуальных проблем является вопрос о психологическом смысле суицидального поведения у подростков. Психологический смысл суицидального поведения у подростков заключается в крике о помощи, стремлении привлечь внимание к своему страданию. Подростки не имеют настоящего желания умереть, как правило, представление о смерти у них является крайне неотчетливым и инфантильным. Суицидальное поведение у подростков часто объясняется тем, что они, не имея достаточного жизненного опыта, не способны правильно определить цель своей жизни и определить пути ее достижения [2, с. 224]. Подростки, имеющие склонность к суицидальному поведению, характеризуются многими внутренними переживаниями: чувством безнадежности, опустошенности, неполноценности, ощущением своей никчемности или незначимости, чувством одиночества и изоляции от других, при котором подросток не способен найти пути решения своих проблем.

В связи с тем, что суицидальное поведение является актуальной проблемой, целью исследования стало изучение личностных факторов, определяющих склонность подростков к суицидальному поведению, а именно: выраженности субъективного ощущения одиночества и самооценки, которые могут оказывать влияние на проявление суицидального поведения у подростков.

Материал и методы. Экспериментальной базой исследования выступала ГУО «Средняя школа № 23 г. Витебска». В исследовании приняли участие учащиеся 8-х классов в возрасте 13-14 лет. Общая выборка составила 40 человек. В ходе проведения эмпирического исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Экспресс – диагностика уровня самооценки» (Фетискин Н.П., Козлов В.В.), «Шкала безнадежности Бека» (Бек А.), «Методика субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Результаты и их обсуждение. В результате применения методики «Экспресс – диагностика уровня самооценки» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

Средний уровень самооценки выявлен у 24 учащихся, что составляет 60%; заниженный уровень самооценки выявлен у 10 учащихся, что соответствует 25%; завышенный уровень самооценки выявлен у 6 учащихся, что соответствует 15%.

В результате применения методики «Шкала безнадежности Бека» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 2.

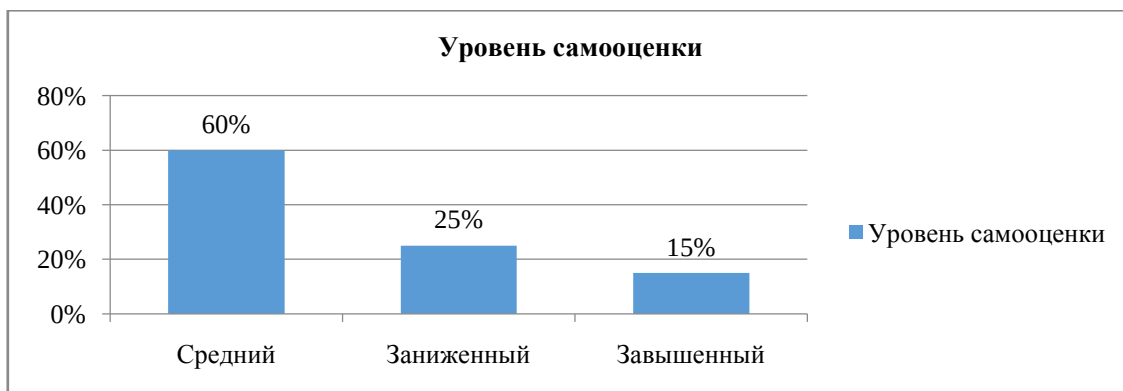


Рисунок 1 – Уровень самооценки

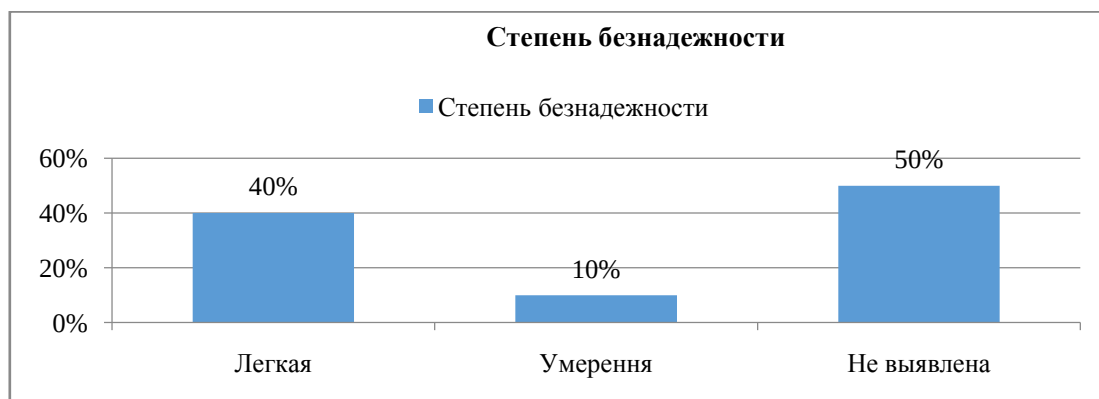


Рисунок 2 – Степень безнадежности

Легкая степень безнадежности выявлена у 16 учащихся, что составляет 40%; умеренная степень выявлена у 4 учащихся, что соответствует 10%. Стоит отметить, что у 20 учащихся безнадежность, которая проявляется в негативном отношении к будущему, не выявлена.

В результате применения методики «Методика субъективного ощущения одиночества» были получены следующие результаты, представленные на рисунке 3.

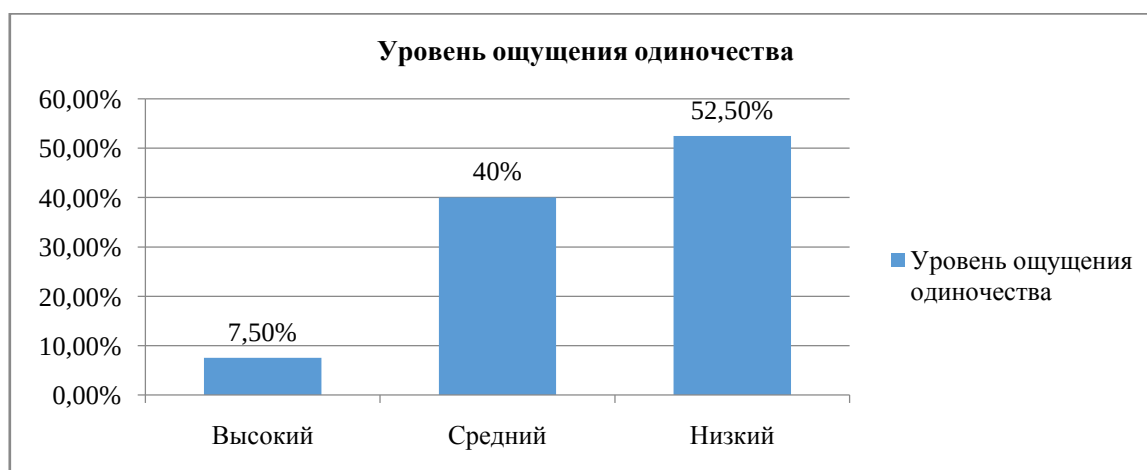


Рисунок 3 – Уровень ощущения одиночества

Высокий уровень выраженности субъективного ощущения одиночества выявлен у 3 учащихся, что соответствует 7,5%; средний уровень выявлен у 16 учащихся, что составляет 40%; у 21 учащегося выявлен низкий уровень одиночества, что соответствует 52,5%.

Закключение. С целью изучения личностных факторов, которые определяют склонность подростков к суицидальному поведению, были применены психодиагностические методики, выявляющие уровень самооценки, уровень выраженности субъективного ощущения одиночества, а также отношение подростков к будущему, их особенности эмоционального реагирования в различных жизненных ситуациях.

Анализ данных, полученных в результате применения психодиагностических методик, позволяет сделать вывод о том, что для подростков характерны различные уровни выраженности личностных факторов.

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что большинство подростков имеют средний уровень самооценки и низкий уровень субъективного ощущения одиночества. Полученные результаты указывают на благоприятный микроклимат в классных коллективах учащихся. Кроме того, данные результаты могут свидетельствовать о том, что подростки из данной выборки не имеют трудностей в установлении межличностных контактов и способны конструктивно взаимодействовать друг с другом.

Изучение отношения подростков к будущему, особенностей их эмоционального реагирования в различных жизненных ситуациях позволяет сделать вывод о том, что для большинства подростков выраженность негативного отношения к будущему не характерна; подростки в данной выборке способны проявлять адекватные эмоциональные реакции, умеют справляться с отрицательными эмоциями, осознают ценность жизни и важность положительных установок на будущее.

По результатам применения методики небольшой процент учащихся имеют легкую и среднюю степени безнадежности, то есть выраженность негативного отношения к будущему, что указывает на то, что в данной выборке не выявлена склонность подростков к суицидальному поведению, а значит рассматриваемые личностные факторы, определяющие данную склонность, выражены слабо и не имеют значительного влияния. Данные результаты могут указывать на то, что профилактическая работа, проводимая в учреждении образования, направленная на воспитание позитивно ориентированной личности, имеет положительный эффект, который оказывает влияние на снижение факторов риска, провоцирующих суицидальные наклонности у подростков.

Список использованной литературы:

1. Игумнов, С.А. Изучение и профилактика суицидального поведения в Беларуси / С.А. Игумнов, А.П. Гелда, Е.В. Гриневич // Медицинская психология в России. – 2017. – № 3. – С. 1–23.
2. Визель, Т.Г. Девиантное поведения подростков: монография / Т.Г. Визель, Л.В. Сенкевич, В.А. Янышева. – Тула: Факультет повышения квалификации МГППУ, 2007. – 341 с.

Чернова А.О.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск

Студент

Chernova_hanna@mail.ru

УДК 159.943:615.851:616.89-008.441.1:331.1

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ПСИХОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ФОБИЙ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Статья посвящена проблеме изучения возможностей поведенческой психотерапии в работе с различными видами фобий в трудовом коллективе открытого акционерного общества «Новополоцкбыт».

Ключевые слова: поведенческая психотерапия, страх, фобия, панофобия, экзофобия, танатофобия, фортунофобия, эзофобия, социофобия, гелотофобия.

POSSIBILITIES OF BEHAVIORAL PSYCHOTHERAPY IN WORKING WITH VARIOUS TYPES OF PHOBIAS IN THE LABOR COLLECTIVE

The article is devoted to the problem of studying the possibilities of behavioral psychotherapy in working with various types of phobias in the labor collective of the open joint-stock company Novopolockbyt.

Key words: behavioral psychotherapy, fear, phobia, panophobia, exophobia, thanatophobia, fortunophobia, esophobia, sociophobia, gelotophobia.

Введение. Вряд ли можно найти в мире людей, которые бы ничего не боялись. Чувство страха присуще любому высокоорганизованному живому существу, независимо от возраста и от пола, однако природа самой сильной отрицательной эмоции ясна далеко не всем [1].

На протяжении веков чувство страха, как эмоциональное состояние будоражило сознание людей, находя отражение в народных сказках и легендах. Проблеме уделялось много внимания, как со стороны религии, так и со стороны философии, оценку состоянию пытались дать живописцы и скульпторы. Одной из актуальных проблем для античных мудрецов была проблема страха смерти, античные мыслители противопоставляли страх разуму, рассматривали разные формы проявления страха [1], так в психологии И. Канта [2] страх перед природными явлениями являлся неотъемлемым компонентом бытия человека, а преодоление страха оказывалось возможным благодаря способности человека возвышаться над предметом страха и чувствовать себя независимым от могущественных сил природы [1].

С появлением психологии в 19 веке, феномен стали рассматривать с научной точки зрения. Карл Ясперс [3] рассматривал феномен страха в рамках философского осмысления проблемы будущего, он считал, что страх лишает человека «ложного покоя», вносит движение в инертную жизнь, заставляет задуматься о своей судьбе. «Страх необходимо принять. Он – основа надежды» [3, с. 164].

Если страх мешает жить, становиться всеобъемлющим и повторяющимся, то этот страх называют фобией. Фобия (от греческого phobos – страх) – навязчивый страх, один из видов невротических нарушений. Фобии могут быть как изолированными, так и множественными и сочетаться с другими расстройствами из круга навязчивостей (например, с обсессивно-компульсивными) [4].

Систематическое изучение фобий началось с 1871 года, в то время К.Ф. Вестфаль [1, с. 87] описал автобиографию, указав, что фобии всплывают в сознании человека помимо его воли, а также не могут быть произвольно изгнаны из сознания при сохранении критического отношения больного к своему состоянию.

Г. Крайг [5] дает следующее определение понятию «Фобия» – это необоснованная боязнь некоторых объектов или ситуаций.

В книге «Теория и практика детского психоанализа» Анна Фрейд утверждает, что фобии – это неадекватные, навязчивые страхи, которые характеризуются переводом внутренней опасности во внешнюю [6].

Последствия фобий разнообразны. А.И. Захаров [8] считает, что в первую очередь это относится к изменениям эмоциональной сферы, когда все существование человека окрашивается тревогой, исчезают некоторые проявления положительных эмоций: смеха, жизнерадостности, ощущения полноты жизни.

Наличие фобии в той или иной степени может сильно осложнить жизнь человеку, особенно, когда страх теряет связь со стимулом, и человек боится больше, чем требует ситуация. Если человек может сам управлять страхом – то это нормально, если страх управляет человеком, становиться для него мучительным – то это проблема, решаемая при помощи психотерапии [1]. Видом психотерапии, основанной на теории научения является поведенческая психотерапия. Успехи

в поведенческой психотерапии в большей степени связаны с лечением фобий и поведенческих расстройств, то есть тех состояний, в которых возможно выделить какой-то определенный симптом как мишень для терапевтического вмешательства. Современная поведенческая психотерапия предполагает широкий спектр техник, ряд концептуальных допущений, широко распространённых, но часто оспариваемых, а также общую методологическую ориентацию с многочисленными методами тестирования терапии [9, с. 202]

Цель данного исследования – изучение возможностей поведенческой психотерапии в работе с фобиями.

Материал и методы. Исследование проводилось в открытом акционерном обществе «Новополоцкбыт» (далее по тексту ОАО «Новополоцкбыт») – сфера бытового обслуживания населения. **Особенности выборки:** общее число участников – 20 человек, из них: мужчин, работников ритуального цеха – 10, женщин, работников администрации – 10. Возрастной состав испытуемых от 21 до 52 лет.

В эмпирическом исследовании применялись следующие методики: тест «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест), «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, ИСАС), шкала гелотофобии «GELOPH-15» В. Руха и Р.Т. Проейра.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования по определению «количества» страха испытуемых у десяти респондентов (мужчин ритуального цеха №№1-10) приведены в аналитической диаграмме (рисунок 1).



Рисунок 1– Результаты теста «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест), респонденты – мужчины

Результаты исследования по определению «количества» страха испытуемых у десяти респондентов (женщин администрации №№11-20) приведены в аналитической диаграмме (рисунок 2).

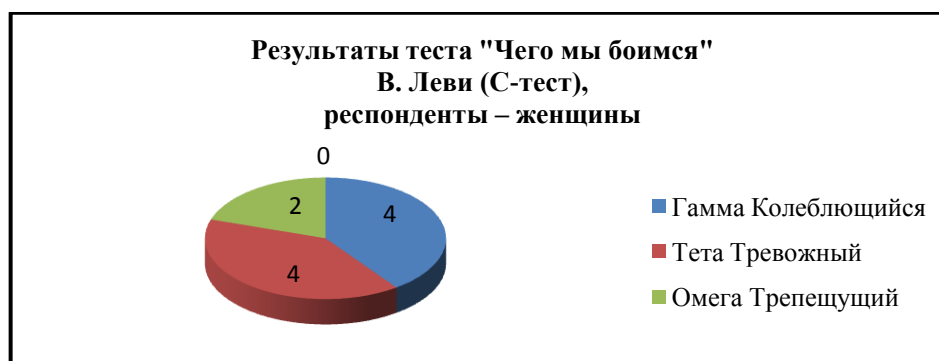


Рисунок 2 – Результаты теста «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест), респонденты – женщины

Сводные результаты исследования по определению «количества» страха двадцати испытуемых приведены в графике (рисунок 3).

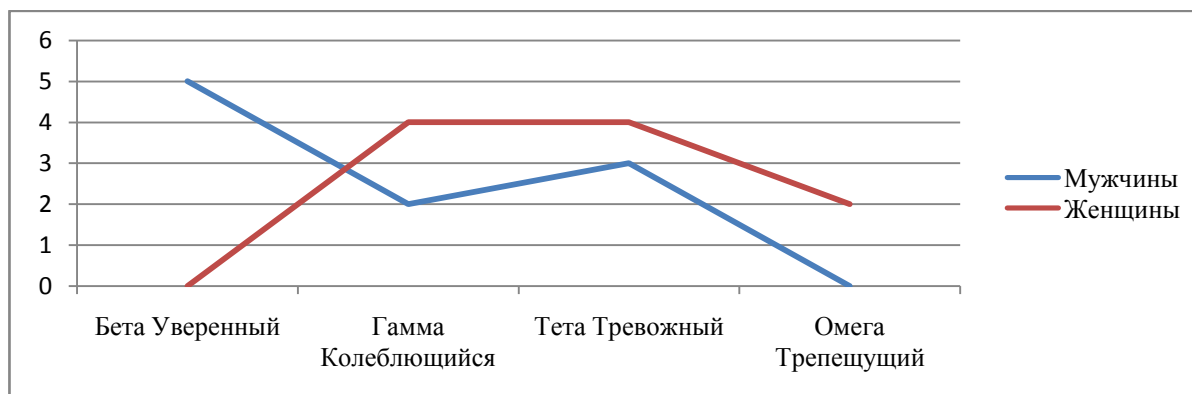


Рисунок 3 – Сводные результаты теста «Что мы боимся» В. Леви (С-тест)

Результаты по определению уровня страха в той или иной жизненной сфере в конкретной направленности представлены в гистограмме (рисунок 4).

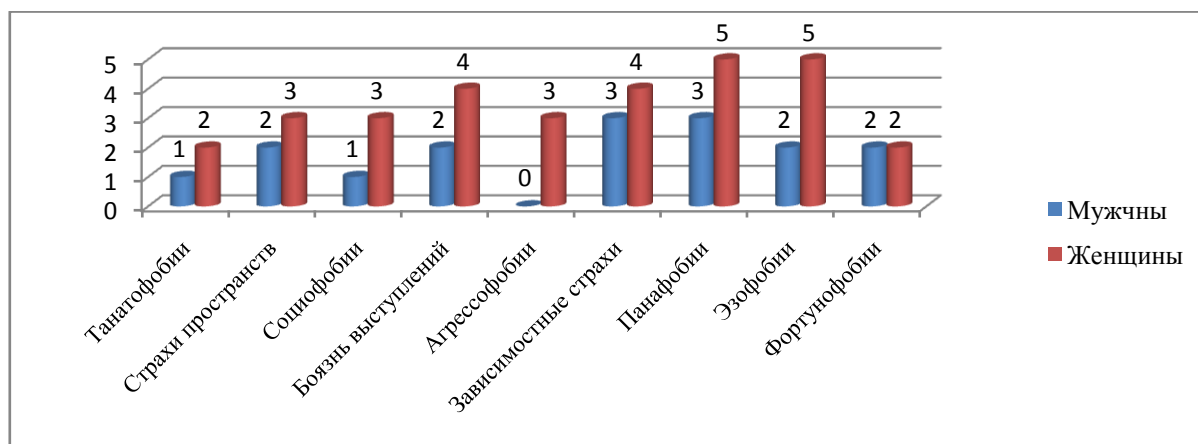


Рисунок 4 – Результаты по определению уровня страха в той или иной жизненной сфере в конкретной направленности

Таким образом, в результате исследования было установлено, что у десяти респондентов мужчин, работников ритуального цеха определено меньшее «количество» имеющегося страха, нежели у десяти респондентов женщин, работников администрации; пять респондентов мужчин (№№ 1, 2, 3, 4, 6) – это уверенные в себе люди с низким уровнем тревоги без фобической симптоматики. У респондентов женщин (№№ 11, 13) выявлен высокий уровень страхов (тип Омега Трепещущий) и прослеживается симптоматика ко всем видам фобий, указанных в тесте. Среди респондентов, принимавших участие в тестировании, не выявлены крайние типы по определению «количества» страха – Альфа Смелый, то есть людей с низким уровнем тревожности, вовсе не расположенных к страхам и Запредел Гипер-Омега – чья жизнь – это ад боязней, страхов и ужасов. Страх в той или иной жизненной сфере в конкретной направленности выявлен у 10 испытуемых – 4 мужчин и 6 женщин, а именно: наибольшее количество страхов респонденты испытывают к панафобиям (общебытийным страхам) – 8 человек из них 2 мужчин и 6 женщин; к эзофобиям (мистическим страхам) – 7 человек, из них 2 мужчин и 5 женщин, к зависимостным страхам – 7 человек, из них 2 мужчин и 5 женщин.

Выявление интенсивности страхов при помощи методики «Опросник иерархической структуры страхов личности (Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, ИСАС) у испытуемых женщин, а также наличие (или отсутствие) фобической симптоматики приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Выявленный интегральный показатель страхов у испытуемых женщин

№ респондента	Интегральный показатель страхов	интенсивность страхов у испытуемых в баллах	Присутствие или отсутствие фобической симптоматики
11	Высокий	176	+
12	Высокий	150	+
13	Высокий	174	+
14	Высокий	165	+
15	Высокий	150	+
16	Повышенный	118	-
17	Высокий	141	-
18	Высокий	152	+
19	Высокий	187	+
20	Низкий	96	+

Выявление интенсивности страхов у испытуемых мужчин, а также наличие (или отсутствие) фобической симптоматики приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Выявленный интегральный показатель страхов у испытуемых мужчин

№ респондента	Интегральный показатель страхов	интенсивность страхов у испытуемых в баллах	Присутствие или отсутствие фобической симптоматики
1	Низкий	31	-
2	Низкий	55	-
3	Низкий	59	-
4	Низкий	78	-
5	Повышенный	117	-
6	Низкий	36	-
7	Высокий	126	+
8	Высокий	126	+
9	Низкий	55	+
10	Низкий	75	-

Сводные результаты исследования по выявлению интенсивности страхов у двух групп испытуемых – мужчин и женщин приведены в гистограмме (рисунок 5).

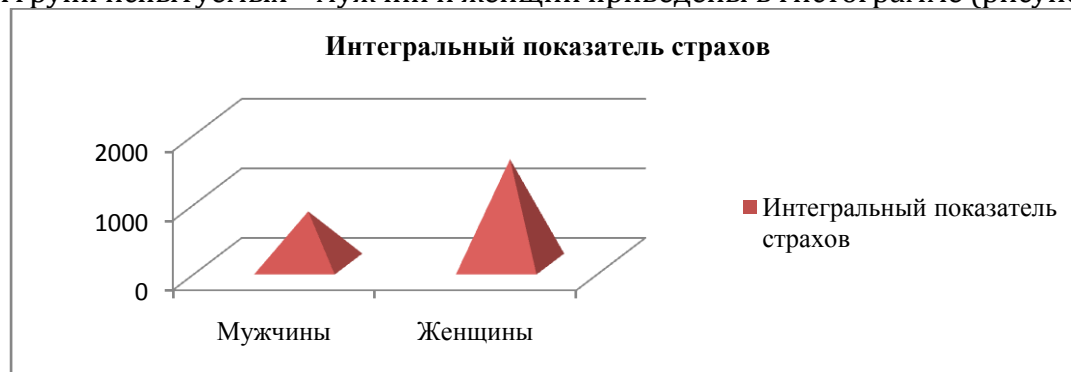


Рисунок 5 – Интегральный показатель страхов

Таким образом, в результате исследования, было установлено, что интегральный показатель страхов у женщин в 1,99 раза превышает интегральный показатель страхов у мужчин, наличие фобической симптоматики выявлено у 8 респондентов женщин и у 3 респондентов мужчин.

Результаты исследования испытуемых на степень выраженности гелотофобии – страха насмешек, проводившееся при помощи методики «Шкала гелотофобии «GELOPH-15» В. Руха и Р.Т. Проейра, приведены в гистограмме (рисунок 6).

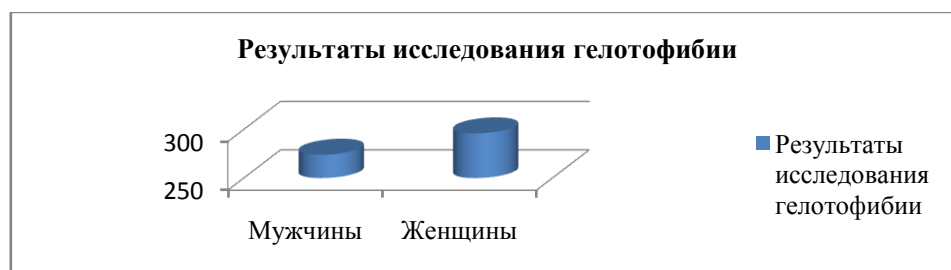


Рисунок 6 – Результаты исследования гелотофобии

Таким образом, в результате исследования установлено, что у всех испытуемых мужчин и женщин выявлена средняя степень страха гелотофобии, однако по количественному (бальному) показателю степень выраженности гелотофобии у испытуемых женщин в 1,1 раза превышает степень выраженности гелотофобии у испытуемых мужчин. Это означает, что испытуемые женщины больше чувствительны к насмешкам окружающих, нежели мужчины и могут чувствовать себя оскорбленными и униженными при вполне безобидной шутке. При определенных обстоятельствах этот страх может привести к психическому расстройству невротического спектра по типу социофобии, связанному с боязнью перед насмешками со стороны других людей.

Проведем сравнительный статистический анализ выраженных страхов (фобий) у двух групп: мужчин и женщин при помощи непараметрического критерия Манна-Уитни, как одного из наиболее мощных непараметрических критериев. Установим различия выраженности психологических показателей: интегрального показателя страхов у десяти мужчин и десяти женщин, выявленных при помощи методики «Опросник иерархической структуры страхов личности (Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, ИСАС), для расчета используем бальные показатели из таблиц 1 и 2. Выдвинем гипотезу, что интегральный показатель страхов у женщин превышает интегральный показатель страхов у мужчин. В результате статистической обработки данных установлено, что U-критерий Манна-Уитни равен 5. Критическое значение U-критерия Манна-Уитни при заданной численности сравниваемых групп составил $235 \leq 23$, следовательно, различия уровня признака в сравниваемых группах статистически значимы ($p < 0,05$), то есть полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(5)$ находится в зоне значимости. Принимается альтернативная гипотеза о наличии связи H_1 , это означает, что наша гипотеза верна, то есть интегральный показатель страхов у женщин превышает интегральный показатель страхов у мужчин.

Заключение. Таким образом, по итогам проведенного исследования было установлено, что респонденты женщины, работники администрации открытого акционерного общества «Новополоцкбыт», имеющие высшее образование, более подвержены страхам и почти все имеют фобическую симптоматику, нежели мужчины – работники ритуального цеха. Причинами такого расхождения между гендерными группами могут выступать как особенности женской психики в целом – более восприимчивой и чувствительной ко всякого рода страхам, так и индивидуальные особенности и причины каждого респондента по отдельности.

Респондентам, имеющим фобическую симптоматику, были предложены практические рекомендации психолога по преодолению фобий, описываемые ав-

торами Е.П. Ильиным, А.П. Ермошиным, А. Пахомовой, а также техника быстрого лечения фобий изложенная И. Малкиной-Пых [10].

В ходе проведенного исследования мы выяснили, что при избавлении от фобий существует очень важная деталь – это отношение самого человека к своей проблеме и то, что никто не может помочь клиенту, который сам не желает исцелиться. Сила воли клиента и мастерство психолога должны сочетаться друг с другом, и только тогда будет достигнут необходимый эффект, ибо, как сказал Томас Карлейль в книге «Прошлое и настоящее»: «Насколько человек побеждает страх, настолько он – человек!»

Список использованной литературы:

- 1 Ильин, Е.П. Психология страха / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2017. – 352 с.
- 2 Кант, И. Сочинения: в 6 т. / И. Кант. – М., 1966. Т. – 270 с.
- 3 Ясперс, К. Смысл и значение истории / К. Ясперс. – М., 1995. – 164 с.
- 4 Психотерапия // Большая медицинская энциклопедия. / Гл. ред. Б.В. Петровский – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – Т. 21
- 5 Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. 7-е международное издание. Серия «Мастера психологии». Перевод с английского Н. Мальгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Турутиной под общей научной редакцией проф. А.А. Алексеева. СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
- 6 Фрейд, А. Детский психоанализ. Серия «Хрестоматия по психологии» Составление и общая редакция В.М. Лейбина // А. Фрейд. Теория и практика детского психоанализа. – Т. I. – М., 1999. – С. 8–22.
- 7 Аргументы и факты. 2000. – Февраль №8 (1009) – с. 24.
- 8 Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: Издательство Союз, 2004. – 448 с.
- 9 Прохазка, Дж. Системы психотерапии. Для консультантов, психотерапевтов и психологов / Дж. Прохазка, Дж. Норкросс. – СПб.: Прайм – ЕВРО – ЗНАК. 2007. – 383 с.
- 10 Малкина-Пых, И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И.Г. Малкина-Пых. – СПб.: Питер, 2017. – 832 с.

Шмуракова М.Е.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат психологических наук
shmurakova@mail.ru*

УДК 159.922.8 + 159.923.2

ЦЕННОСТНЫЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ СТУДЕНТОВ ДНЕВНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены особенности ценностных внутриличностных конфликтов студентов дневной и заочной формы обучения. Отмечены общие тенденции и различия в рядах значимых ценностей данных групп студентов. Полученные данные позволят организовать обучение с учетом индивидуальных интересов и профессиональной направленности студентов.

Ключевые слова: личность, мотивация, ценности, ценностный внутренний конфликт, индивидуальные особенности.

VALUABLE INTRAPERSONAL CONFLICTS OF FULL-TIME AND DISTANCE LEARNING STUDENTS

The article describes the features of value intrapersonal conflicts of full-time and part-time students. Article states general trends and differences in the ranks of significant values of these groups of students. According to the analysis results lecturers can to organize training in ways that are individual-specific and professional orientation.

Key words: personality, motivation, values, value internal conflict, individual characteristics.

Введение. В настоящее время одним из наиболее актуальных являются проблемы, связанные с гражданско-правовым и патриотическим воспитанием молодежи. Отмечается, что это направление должно стать приоритетным направлением во всех современных вузах. Основу данного направления составляет работа, направленная на процесс усвоения определенных ценностей (права и свободы человека, демократическое участие в жизни общества, уважение к истории и культуре своей страны, ответственность, толерантность, мир, отказ от насилия, межкультурный диалог и др.). Решение данных вопросов в последние годы рассматриваются во многих странах, им посвящены материалы ведущих международных организаций: Совета Европы, Европейского союза и ЮНЕСКО.

В исследованиях отмечается, что система отношений личности должна быть максимально адекватной общественным требованиям и их содержанию. Очень важно для формирования личности школьника, студента, чтобы потребности, мотивы, ценностные ориентации соответствовали бы интересам и требованиям общества. Показано, что содержание и структуру системы отношений человека обуславливают ценностные ориентации личности. Ценности, ценностные ориентации в значительной степени детерминируют особенности целенаправленного поведения человека [1; 2; 3].

Цельность и устойчивость личности рассматривается сквозь призму устойчивости ее ценностных ориентаций. При этом об уровне развития личности позволяют судить степень развитости ценностных ориентаций и особенности их становления. Поэтому столь высок интерес к изучению условий и закономерностей развития ценностных ориентаций индивида в разные возрастные периоды. Особое внимание исследователей приковано к узловым моментам формирования ценностных ориентаций, которые связаны с переходными периодами онтогенеза. На этих этапах возрастного развития личности появляются новые ценностные ориентации и происходит качественное изменение и перестройка на этой основе особенностей ценностных ориентаций, характерных для предшествующего возраста [2; 3].

Отсутствие сформированной системы личностных ценностей, согласно Д.А. Леонтьеву, приводит к возникновению ощущения внутренней “пустоты”, ориентации человека на внешние критерии оценки, способствует некритичному принятию групповых норм поведения и мировоззрения в целом [3]. Отмечается, что несформированность или недостаточная сформированность системы ценностной выступает и психологической основой отклоняющегося развития, особенно в юношеском возрасте. Это приводит к тому, что в структуру личности ассимилируются преимущественно ценности малых девиантных групп, а макросоциальные ценности остаются для личности внешними, не востребованными.

В исследованиях отмечается, что эффективность становления ценностных ориентаций студентов во многом зависит от того, в какой степени педагоги учитывают реальное состояние их духовного мира. Некоторые авторы считают, что методы обучения на первых трех курсах деформируют личность, приспособляя ее к процессу обучения, и при специализации на старших курсах перестроить ее уже не удастся [4].

Любой человек одновременно принадлежит к разным общностям, каждая из которых обладает своими социальными ценностями. Эти ценности могут находиться в непротиворечивых отношениях между собой, но могут и вступать в конфликт. Если ценности разных социальных групп, в которые включен индивид, противоречивы, то они могут порождать внутренний ценностный конфликт индивида, проявляющийся в размытии или расщеплении социальной идентичности, в размытии ценностно-нормативных ориентиров.

По мнению Е.Б. Фанталовой, состояние внутреннего ценностного конфликта – это состояние «разрыва» в системе «сознание-бытие». Ключевым в данном состоянии является «разрыв между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности. В связи с этим индекс «ценность-доступность» является индикатором внутренних конфликтов в мотивационно-личностной сфере человека» [5, с. 8].

Согласно Е.Б. Фанталовой полученный индекс всегда указывает на степень расхождения между тем, что есть в настоящем, и тем, к чему человек стремится. Соответственно, в каждой конкретной жизненной ситуации показатель расхождения «ценность-доступность» имеет двухмерную характеристику в зависимости от того, какой параметр выше – «ценность» или «доступность». Доминирование «ценности» над «доступностью» означает внутренний конфликт. При этом в максимальном значении данное расхождение рассматривается как стойкий, глубокий, до настоящего времени необратимый внутренний конфликт. Доминирование «доступности» над «ценностью» рассматривается как состояние внутреннего вакуума, внутренней опустошенности.

Цель исследования заключалась в изучении структуры, направленности и психологического содержания ценностных ориентаций и ценностных конфликтов, свойственных студентам дневной и заочной форм обучения в вузе.

Материал и методы. Для решения поставленных в исследовании задач была использована методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, позволяющей изучить два класса ценностей: терминальные (ценности-цели) и инструментальные (ценности-средства). Для исследования была использована модификация Е.Б. Фанталовой, предполагающая ранжирование каждого класса ценностей по параметрам «ценности» и «доступности». Математико-статистическая обработка результатов работы проводилась с помощью программного обеспечения MS Excel 2013 и Statistica 10.0 for Windows. в операционной системе Windows 10.0. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$). В исследовании приняли участие 50 студентов дневной формы обучения и 40 студентов заочной формы.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенных исследований были получены данные, характеризующие ценности мотивационно-личностной сферы студентов 1-2 курсов дневной формы обучения. В проведенном исследовании было установлено, что для студентов 1-2 курсов дневной формы обучения характерен достаточно широкий спектр ценностей. Так, исследование показало, что наиболее значимыми для испытуемых, принявших участие в исследовании, явились такие понятия, как: физическое и психическое здоровье (при ранжировании на первое место это понятие поставили 26% принявших участие в исследовании), любовь (12%), материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей (по 10% соответственно), свобода как независимость в поступках и действиях и уверенность в себе (по 8%). Как видно из приведенных результатов, наибольшей ценностью для данной группы испытуемых являются жизненные сферы, связанные с любовью, независимостью и здоровьем. Высокая ценность данных жизненных сфер для индивидов юношеского возраста является естественной, так как эти жизненные сферы непосредственно связаны с актуальными потребностями данного возраста. Кроме того высокая ценность именно этих жизненных сфер обеспечивает человеку потенциально правильную социальную ориентацию в окружающем мире.

Для студентов заочной формы обучения свойственно значительное сужение спектра значимых ценностей. Так, в проведенном исследовании было установлено,

что наиболее значимыми для испытуемых, принявших участие в исследовании, явились такие понятия, как: физическое и психическое здоровье (при ранжировании на первое место это понятие поставили 55% принявших участие в исследовании), счастливая семейная жизнь (25%), активная, деятельная жизнь (7,5%).

Кроме того, в исследовании было установлено различия ценностного ряда у студентов дневной и заочной форм обучения. Так, студенты заочной формы обучения значительно больше ценят жизненную мудрость ($F=3,76$; $p\leq 0,02$), здоровье ($F=6,63$; $p\leq 0,01$), чем студенты дневной формы обучения. Для студентов дневной формы по сравнению со студентами заочной формы обучения большей ценностью обладают общественное признание ($F=14,47$; $p\leq 0,0001$).

Следует отметить, что значительно меняется ценностный ряд в зависимости от возраста и года обучения в вузе. Так, от первого к третьему курсу независимо от формы обучения значительно возрастает ценность здоровья ($F=3,76$; $p\leq 0,02$) и счастливой семейной жизни ($F=11,53$; $p\leq 0,0001$), при этом снижается ценность общественного признания ($F=7,72$; $p\leq 0,008$), свободы ($F=11,87$; $p\leq 0,0001$), развлечений ($F=4,16$; $p\leq 0,01$).

У человека в юношеском возрасте существует огромная потребность, необходимость в интегрировании разных проявлений жизни своего Я – он чувствует, переживает возможность этого как направленность течения жизни, но для осуществления интеграции нужна сила, нужна энергия, которая бы позволяла преодолеть противоречивость разных проявлений жизни. Источником такой силы, такой энергии становится друг – другой человек, который своим присутствием дает необходимую психологическую информацию для интеграции Я.

Кроме проблемы существования своего Я – целостного, интегрированного, узнавшего свои свойства с помощью идентификации в их друге, в юношеском возрасте актуальными для развития становятся задачи независимого существования. Высокая ценность свободы в юношеском возрасте связана с тем, что в школе многие испытывали достаточно жесткий контроль со стороны родителей. Поступление в вуз для многих субъектов характеризуется переходом к независимости от родителей в экономическом и социальном отношении. В это время человек приобретает новый статус, который складывается из многообразия прав и обязанностей человека в разных сферах деятельности, в институте, в общечеловеческой. В этот период строится собственный образ жизни, происходит усвоение профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности. Для их осуществления необходимы умения и навыки организации своей социальной жизни, в том числе важнейший навык принятия ответственных решений.

При сопоставлении ценностного ряда «ценностей» и ряда «доступностей», полученных при проведении исследования было установлено, что ценностный внутренний конфликт (указанием на наличие внутреннего конфликта в той или иной сфере является значительный (по четырем и более пунктам) разрыв в ней между показателями "ценности" и "доступности" по какому-либо понятию и если "ценность" больше "доступности") выявляется у большинства испытуемых, принявших участие в исследовании. При этом в зависимости от пола, формы и года обучения в вузе нам удалось выявить некоторые особенности ценностных внутриличностных конфликтов. К этим особенностям относятся следующие:

Внутриличностный ценностный конфликт не диагностируется только у 9,37% девушек и 5,55% юношей дневной формы обучения, принявших участие в исследовании. У студентов заочной формы такие же показатели свободы/несвободы от внутриличностных конфликтов, значимых различий по данно-

му параметру не выявлено. При этом интерес представляет динамика количества конфликтов у юношей и девушек студенческого возраста в зависимости от года обучения в вузе.

Так, у девушек отмечается нарастание числа внутриличностных ценностных конфликтов в зависимости от года обучения в вузе. У юношей несколько иная ситуация. Если у девушек достаточно ярко прослеживается тенденция при переходе от курса к курсу как увеличения количества человек имеющих ценностные внутриличностные конфликты, так и расширения ценностных конфликтов за счет вовлечения в сферу конфликта новых жизненных сфер, то у юношей, во-первых сокращается количество человек имеющих ценностные внутриличностные конфликты, а во-вторых, наблюдается общая тенденция к сужению внутриличностных конфликтов за счет исключения из сферы конфликта некоторых жизненных сфер. И только в отдельных случаях у юношей наблюдается интенсификация внутриличностных ценностных конфликтов.

К числу наиболее часто выявляемых ценностных внутренних конфликтов у студентов относятся конфликты по следующим жизненным сферам:

- материально обеспеченная жизнь. Ценностный внутренний конфликт в данной сфере выявлен у 52% студентов дневной формы обучения и у 55% студентов заочной формы обучения. При этом конфликт в данной сфере диагностируется 59% девушек и у 39% юношей. Как видно из приведенных данных, области распространения конфликта данного типа несколько неравнозначны у юношей и девушек. Если рассматривать динамику ценностного конфликта в данной жизненной сфере, то следует отметить, что и у девушек, и у юношей в зависимости от года обучения в вузе конфликт в данной сфере нарастает (так конфликт данного типа диагностируется у 50% студенток первого курса, у 64% студенток второго курса; у 33% студентов первого курса и у 50% студентов второго курса). Нарастание конфликта в данной сфере связано с переходом к независимости от родителей в экономическом и социальном отношении;

- интересная работа. Конфликт в данной сфере выявляется в основном у студентов дневной формы обучения ($F=4,01$; $p \leq 0,04$). В проведенном исследовании он был выявлен у 56% девушек и 33% юношей. При этом наиболее высокие значения по наличию конфликта в данной сфере диагностируются у студентов первого курса (70% девушек и 42% юношей). В процессе обучения, по мере включения в будущую профессиональную деятельность и освоения профессиональных знаний и умений напряженность в данной сфере значительно снижается и достигает 50% у девушек и 17% у юношей;

- уверенность в себе. Конфликт в данной сфере выявляется у 42% студентов дневной формы обучения (53% девушек и 22% юношей) и у 40% студентов заочной формы обучения (следует отметить, что у студентов заочной формы обучения конфликт в данной сфере свойственен только женской выборке). У студентов дневной формы обучения отмечается разная динамика напряженности в данной сфере у девушек и юношей. Если у девушек выявляется нарастание напряженности (на первом курсе данная проблема свойственна 40% девушек, а на втором она выявляется уже у 59%), то у юношей – противоположная тенденция (на первом курсе данный конфликт выявляется у 33% студентов, а на втором конфликт данного типа у юношей не диагностируется – данная проблема перестает быть для них актуальной);

- счастливая семейная жизнь. Конфликт в данной сфере выявляется в основном у студентов заочной формы обучения ($F=4,68$; $p \leq 0,03$). Для 45% принявших участие в исследовании свойственна напряженность данной сферы.

Совокупность полученных данных говорит в целом о высокой степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией у большинства принявших участие в исследовании. Можно заключить, таким образом, что на субъективном уровне для всей группы испытуемых, принявших участие в исследовании в какой-то степени характерно ощущение разлада с самим собой, поскольку "гармония", удовлетворенность, совпадение "желаемого" и "реального" встречаются в их мотивационной сфере намного реже, чем расхождение этих параметров.

Рассматривая значимость жизненных ценностей для данной группы испытуемых, можно отметить, что наиболее важным для них является здоровье и счастливая семейная жизнь. Это может объясняться тем, что в данную группу испытуемых входили девушки – студентки гуманитарных факультетов, средний возраст которых составлял 20 лет, и данная проблема являлась для них наиболее актуальной. Однако, следует заметить, что данные испытуемые являлись типичными представителями своих факультетов, и данная проблематика актуальна практически для всех представителей данного возраста.

Заключение. Период обучения в вузе сензитивен для формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей действительности. При этом основным психологическим механизмом формирования ценностных ориентаций является усвоенный студентами способ ориентировки в мире ценностей.

Если учесть, что в возрастной психологии юношеский возраст принято определять как период закрепления основных психологических структур и личностных образований, то обнаруженные нами возрастные особенности формирования ценностных ориентаций в данный период открывают возможность целенаправленного воздействия путем изменения содержания психологических механизмов, ответственных за характер и направленность ценностных ориентаций личности.

Результаты, полученные в исследовании позволяют охарактеризовать первый год обучения в вузе как наиболее сензитивный для педагогического воздействия при формировании качеств и черт личности взрослого человека.

Список использованной литературы:

1. Волочков, А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – том 25. – №2. – С.17–33.
2. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции личности / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. – серия 14. Психология. – 1996 – 4. – С.35–44.
3. Леонтьев, Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции личности / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. 1997. – 1. – С.20–27.
4. Бондаренко, Н.Ю. Становление экзистенциальных ценностей будущих учителей в процессе интерактивного обучения / Н.Ю. Бондаренко: Автореф. дис. ...канд. пед наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 23 с.
5. Фанталова, Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов (на контингенте больных артериальной гипертонией и здоровых лиц) / Е. Б. Фанталова // Психологический журнал. – 1992. – Т.13. – N1. – С. 107–117.

Шпак В.Г.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук
Garrievi4@tut.by*

Шацкий Г.Б.

*ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск
Доцент, кандидат педагогических наук*

УДК [796. 011/ 3 + 796. 012. 12] – 053. 5

**ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ УЧАЩИХСЯ
6–7 ЛЕТ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ
ПРЕИМУЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ**

В статье описывается экспериментальное обоснование методики повышения уровня физического состояния детей 6-7 лет на основе преимущественного развития выносливости. Особое значение повышение уровня физического состояния имеет для первоклассников потому, что этот возраст специалисты называют критическим, имея в виду, адаптацию детей к новым социальным условиям, психофизиологическим нагрузкам и изменению образа жизни. Снижение же морфофункциональных показателей в этот период ослабляет психосоматическое здоровье детей, замедляет естественный рост адаптивных возможностей, а ограничение физической активности в период роста и развития организма, когда отмечаются наибольшая пластичность и подверженность влиянию внешней среды, способствует их ограничению и неполному использованию заложенного генетического фонда. Цель – повышение эффективности процесса физического воспитания детей 6-7 лет в условиях начальной школы.

Ключевые слова: двигательные способности, функциональные показатели, выносливость, физическая подготовленность, объем двигательной активности.

**IMPROVING THE LEVEL OF PHYSICAL CONDITION OF STUDENTS
6–7 YEARS OF SECONDARY SCHOOL ON THE BASIS OF PREFERENTIAL
DEVELOPMENT OF ENDURANCE**

The article describes the experimental substantiation of methods of increase of level of bodily condition of children of 6-7 years old based on the predominant development of endurance. Particular importance to increasing the level of physical condition is for first graders because this age expert call critical, keeping in mind the adaptation of children to new social conditions, physiological stress and lifestyle changes. The decrease in same morphofunctional indices in this period weakens the psychosomatic health of children and slows the natural growth of adaptive capacity, and limiting physical activity during the growth and development of the body, where there is the greatest ductility and susceptibility to influence of external environment contributes to their limitation and under-utilization of inherent genetic Fund.

The purpose – increase of efficiency of process of physical education of children of 6-7 years in elementary school.

Key words: motor abilities, functional performance, endurance, physical fitness, amount of physical activity.

Введение. Младший школьный возраст обоснованно считается наиболее важным периодом в процессе формирования личности человека. В этом возрасте интенсивно развиваются различные способности, формируются нравственные качества, вырабатываются черты характера. В этот жизненный период закладывается и укрепляется фундамент здоровья и развития физических качеств, необходимых для эффективного участия в различных формах двигательной активности, что, в свою очередь, создаёт условия для активного и направленного формирования и развития психических функций и интеллектуальных способностей ребёнка.

Естественно, для того, чтобы целенаправленно влиять на развитие личности ребёнка посредством включения его во всё усложняющиеся формы двигательной

активности, нужно быть уверенным, что он обладает достаточным для этого уровнем физического состояния.

Большое число исследователей [1; 2; 3] к основным составляющим (компонентам) физического состояния относят физическое развитие по данным морфофункциональных признаков, физическую подготовленность, отражающую динамику развития физических качеств, физическую работоспособность, определяемую развитием энергетических механизмов организма, его кислород обеспечивающей системы, а также состояние здоровья. Между физической работоспособностью и здоровьем выявлены многочисленные зависимости и взаимодействия. Важнейшие компоненты физической работоспособности неодинаково коррелируют со здоровьем. Их ценность для здоровья располагается в определенной последовательности. Во главе стоит выносливость, хотя сила, скорость движений и координация (ловкость) оказывают свое влияние в комплексе составляющих [4; 5; 6] Выносливость является таким физическим качеством, которое обеспечивает любую двигательную деятельность, совершаемую в течение длительного времени. Выносливость – показатель работоспособности, чем выносливее ребёнок, тем больший объём нагрузки он может выполнить, причём не, только физической, но и умственной. В настоящее время физическое воспитание детей младшего школьного возраста регламентируется программой. Анализируя школьную программу, следует заметить, что для определения выносливости используется шестиминутный бег, тогда как в дошкольных учреждениях предлагаемые дистанции (120 м, 150 м, 300 м) преодолеваются быстрее 3-х минут, т.е. энергию обеспечивают гликолитические механизмы, улучшение результата происходит в большей степени за счёт анаэробных механизмов энергообеспечения. Этот тест не позволяет в полной мере определить уровень развития выносливости, т. к. физиологической основой общей выносливости являются аэробные механизмы энергообеспечения, для мобилизации которых необходимо время не менее 3-5 минут.

Особое значение повышение уровня физического состояния имеет для первоклассников потому, что этот возраст специалисты называют критическим, имея в виду, адаптацию детей к новым социальным условиям, психофизиологическим нагрузкам и изменению образа жизни [7]. Снижение же морфофункциональных показателей в этот период ослабляет психосоматическое здоровье детей, замедляет естественный рост адаптивных возможностей, а ограничение физической активности в период роста и развития организма, когда отмечаются наибольшая пластичность и подверженность влиянию внешней среды, способствует их ограничению и неполному использованию генетического фонда. Это приводит к субоптимальному физическому развитию, трудно восполнимому в зрелом возрасте даже путём систематической физической тренировки.

Материал и методы. Исследование проводилось в период 2016-2018 годов в четыре этапа. На первом этапе исследования (1-ое полугодие 2016 г.) осуществлен анализ литературных источников по аспектам исследуемой проблемы. В частности, анализировалось программно-методическое обеспечение физического воспитания детей младшего школьного возраста, была изучена степень разработанности темы. Особое внимание при теоретическом анализе уделялось данным о возрастных особенностях морфофункционального развития детей 6-7 лет, особенностям развития и диагностики двигательных качеств, нормированию физической нагрузки. Также на этом этапе были определены цель, задачи, методы исследования. На втором этапе (2-ое полугодие 2016г.) для выявления особенно-

стей организации процесса физического воспитания в школе проводились педагогические наблюдения. Для определения особенностей физического состояния детей 6-7 лет были проанализированы их медицинские карты и результаты физической подготовленности по итогам тестирований, проведенных в детском саду. Кроме того, на данном этапе были разработаны экспериментальная методика повышения уровня физического состояния детей 6-7 лет и комплексная методика его диагностики и оценки.

На третьем этапе (2017–2018 учебный год) для определения эффективности разработанной методики оптимизации физического состояния проводился педагогический эксперимент. Для этого были сформированы достаточно однородные по своему составу контрольная и экспериментальная группы (по 35 человек в каждой).

На четвертом этапе (2-ое полугодие 2018г.) анализировались результаты исследования, оценивалась эффективность разработанной экспериментальной методики оптимизации физического состояния.

Результаты и их обсуждение. Экспериментальная методика повышения уровня физического состояния детей 6-7 лет была основана на преимущественном развитии выносливости. В структуру двигательного режима опытных групп включены: утренняя гимнастика – продолжительностью 12-15 минут; уроки физической культуры и здоровья 3 раза в неделю – 35-45 минут; занятия ритмикой 2 раза в неделю – 35-45 минут; физкультминутки на трёх познавательных предметах по 2 минуте (общая продолжительность 6 мин.); организованная двигательная деятельность на динамической перемене составляла 30 минут; организованная двигательная деятельность на прогулке в группе продленного дня составляла 40-45 минут.

Таким образом, суммарный дневной объём двигательной активности у детей в среднем составлял 121-139 минут (таблица 1).

Таблица 1 – Формы и объём двигательной активности (ДА) детей опытных групп в режиме дня

Формы двигательной активности	Продолжительность, мин	Объём циклической нагрузки (мин), % к времени продолжительности	
		КГ	ЭГ
Утренняя гигиеническая гимнастика	12-15	до 3 до 20	до 8 50
Уроки физической культуры и здоровья, занятия ритмикой	35-45	до 11 до 23	до 25 50
Физкультминутки на познавательных уроках	6	-	-
Организованная двигательная деятельность на прогулке в ГПД	40-45	до 9 до 20	до 18 до 40
Суммарные показатели (мин)	121-139	27-29 21	60-63 45
% к времени пребывания в школе	20-22		

Примечание. «КГ»-контрольная группа; «ЭГ»-экспериментальная группа

Кроме перечисленных физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме дня во всех опытных группах проводились каждую вторую субботу месяца Дни Здоровья в рамках республиканской акции «Здоровый я – здоровая страна» и два раза в год физкультурно-спортивный праздник.

Двигательная активность младших школьников организовывалась с учётом их опыта, интересов, желаний и соответствовала функциональным возможностям организма, что и составляло основу индивидуального подхода к каждому ребёнку.

В экспериментальной группе реализовывалась методика, предполагающая изменение объема и интенсивности, нормированной ДА детей в режиме дня при сохранении общей структуры режимных моментов за счет сокращения их организационной части и перераспределения содержания. В этой группе объем циклических упражнений (ходьбы, бега) во время физкультурных занятий составил 50%, обеспечивая тем самым тренирующее воздействие на организм детей. В контрольной группе эти показатели составили 23%. Объем упражнений, направленных на развитие выносливости, во время прогулок в экспериментальной группе составил 40%, в контрольной группе циклическим упражнениям отводилось 20% от общего времени прогулок.

На физкультурных занятиях в экспериментальной группе времени на развитие двигательных качеств отводилось 63 %, тогда как в контрольной группе 25 %. В контрольных группах большее количество времени дети обучались и совершенствовали основные виды движений. Общеразвивающим упражнениям в контрольных группах отводилось больше времени, чем в экспериментальной группе (табл. 2).

Таблица 2 – Распределение времени на различные виды двигательной деятельности в одном занятии (%)

Виды двигательной деятельности	КГ	ЭГ
Общеразвивающие упражнения	30	17
Обучение и совершенствование основных видов движений	45	20
Развитие двигательных качеств	25	63

При распределении соотношения направленности физических нагрузок в течение учебного года для детей экспериментальной группы было установлено, что упражнения, развивающие общую выносливость, составляют 40-50%, тогда как в контрольной группе развитию этого двигательного качества, в соответствии с программой, отводится 25-30%. Гибкость с ее экономной тратой энергии и с рациональными движениями создает максимально благоприятные условия для развития общей выносливости и силы в экспериментальной группе упражнениям на гибкость также уделяется несколько больше внимания, чем в контрольной – соответственно 15-20% и 10-15%. Упражнениям на развитие равновесия, ловкости и координации движений в экспериментальной группе отведено 15-20% времени, в контрольной – 30-35%, а упражнения на развитие силовых и скоростно-силовых способностей составили в контрольной группе 15%, в экспериментальной – 10%.

На каждом учебном занятии выполнялись упражнения, направленные на развитие всех двигательных качеств, которые для удобства планирования и построения занятий объединены по направленности воздействия в три группы (кроме выносливости, ее развитие шло по отдельной схеме). В каждое из трех занятий в неделю поочередно включались группы упражнений на развитие определенных двигательных качеств.

Эффективность разработанной нами методики повышения уровня физического состояния детей 6-7 лет оценивалась на основе анализа и обобщения результатов педагогического эксперимента. В качестве одного из критериев эффективности экспериментальной методики рассматривалась динамика показателей

физического развития и физической подготовленности детей опытных групп в ходе эксперимента.

Проведенное до начала эксперимента в течение сентября 2017 года комплексное обследование физического состояния первоклассников опытных групп позволило сделать вывод об отсутствии достоверных различий между ними в показателях физического развития (таблица 3) и физической подготовленности (таблица 4).

В результате рационального подхода к планированию содержания и организации физкультурно-оздоровительных мероприятий в режиме дня первоклассников у мальчиков и девочек экспериментальных групп в сравнении с детьми контрольных групп к концу эксперимента произошли существенные изменения в физическом состоянии (таблица 3, 4).

Таблица 3 – Морфофункциональные показатели контингента испытуемых

Показатели	Пол	Группа	До эксперимента ($M \pm m$)	После эксперимента ($M \pm m$)	Сдвиг	Сдвиг, %	P
Длина тела, см	М	КГ	122,8 $\pm$ 2,3	123,9 $\pm$ 2,4	1,1	0,89	<0,05
		ЭГ	123,1 $\pm$ 1,8	125,6 $\pm$ 1,5	2,5	2,03	<0,05
	Ж	КГ	120,6 $\pm$ 3,2	121,8 $\pm$ 3,0	1,2	0,99	<0,05
		ЭГ	121,2 $\pm$ 2,6	123,3 $\pm$ 2,1	2,1	1,73	<0,05
Масса тела, кг	М	КГ	26,3 $\pm$ 1,7	27,8 $\pm$ 1,5	1,5	5,70	<0,05
		ЭГ	26,4 $\pm$ 2,0	27,6 $\pm$ 2,2	1,2	4,54	<0,05
	Ж	КГ	24,9 $\pm$ 2,3	25,6 $\pm$ 2,6	0,7	2,81	<0,05
		ЭГ	25,1 $\pm$ 1,9	25,4 $\pm$ 1,4	0,3	1,19	<0,05
Окружность грудной клетки, см	М	КГ	62,6 $\pm$ 1,3	63,5 $\pm$ 1,2	0,9	1,43	<0,05
		ЭГ	62,9 $\pm$ 2,4	64,8 $\pm$ 2,0	1,9	3,02	<0,05
	Ж	КГ	61,3 $\pm$ 0,9	61,8 $\pm$ 1,0	0,5	0,81	<0,05
		ЭГ	60,9 $\pm$ 1,2	62,5 $\pm$ 1,3	1,6	2,62	<0,05
Жизненная емкость лёгких, мл	М	КГ	1329,2 $\pm$ 18,9	1439,4 $\pm$ 20,6	110,2	8,29	<0,05
		ЭГ	1371,7 $\pm$ 16,3	1675,1 $\pm$ 18,9	303,4	22,11	<0,05
	Ж	КГ	1224,6 $\pm$ 9,6	1361,4 $\pm$ 10,2	136,8	11,17	<0,05
		ЭГ	1252,1 $\pm$ 21,2	1508,7 $\pm$ 19,6	256,6	20,49	<0,05
Жизненный индекс, удельные единицы	М	КГ	50,5 $\pm$ 0,7	51,3 $\pm$ 0,8	0,8	1,58	<0,05
		ЭГ	51,9 $\pm$ 0,5	60,4 $\pm$ 0,9	8,5	16,37	<0,05
	Ж	КГ	49,1 $\pm$ 0,7	50,1 $\pm$ 1,0	1,0	2,03	<0,05
		ЭГ	49,9 $\pm$ 1,0	57,8 $\pm$ 0,7	7,9	15,83	<0,05
Суммарная сила левой и пр. кисти, кг	М	КГ	9,1 $\pm$ 2,5	10,2 $\pm$ 1,7	1,1	12,08	<0,05
		ЭГ	8,9 $\pm$ 1,4	10,2 $\pm$ 0,9	1,3	14,60	<0,05
	Ж	КГ	7,6 $\pm$ 2,7	8,5 $\pm$ 1,8	0,9	11,84	<0,05
		ЭГ	7,8 $\pm$ 2,2	9,1 $\pm$ 2,1	1,3	16,66	<0,05
ЧСС в покое, уд/мин	М	КГ	97,6 $\pm$ 3,5	92,3 $\pm$ 2,9	5,3	5,74	<0,05
		ЭГ	98,1 $\pm$ 4,2	88,0 $\pm$ 3,8	10,1	11,47	<0,05
	Ж	КГ	101,6 $\pm$ 3,6	95,3 $\pm$ 2,7	6,3	6,61	<0,05
		ЭГ	102,9 $\pm$ 2,9	91,4 $\pm$ 2,1	11,5	12,58	<0,05

Таблица 4 – Показатели физической подготовленности испытуемых

Показатели	Пол	Группа	До эксперимента (M±m)	После эксперимента (M±m)	Сдвиг	Сдвиг (%)	P
Бег 30 м, (с)	М	КГ	7,03±0,12	6,21±0,16	0,82	11,66	<0,05
		ЭГ	7,01±0,05	5,9±0,03	1,11	15,83	<0,05
	Ж	КГ	7,39±0,03	6,83±0,05	0,56	7,57	<0,05
		ЭГ	7,42±0,19	6,18±0,16	1,24	16,71	<0,05
Челночный бег 4х9 м, (с)	М	КГ	12,81±0,13	12,02±0,11	0,79	6,16	<0,05
		ЭГ	12,74±0,08	10,50±0,03	2,24	17,58	<0,05
	Ж	КГ	13,36±0,13	12,01±0,11	1,35	10,10	<0,05
		ЭГ	13,38±0,02	11,8±0,04	1,58	11,80	<0,05
Прыжок в длину с места, (см)	М	КГ	120,15±0,13	131,07±0,18	10,92	9,08	<0,05
		ЭГ	121,01±0,81	135,31±0,76	14,30	11,81	<0,05
	Ж	КГ	115,91±0,95	124,42±0,81	8,51	7,34	<0,05
		ЭГ	116,72±0,33	131,27±0,41	14,55	12,46	<0,05
Наклон вперед из положения сидя, (см)	М	КГ	8,51±0,03	11,08±0,05	2,57	30,19	<0,05
		ЭГ	8,64±0,62	12,43±0,54	3,79	43,86	<0,05
	Ж	КГ	10,04±0,13	12,07±0,21	2,03	20,21	<0,05
		ЭГ	9,85±0,08	13,51±0,04	3,66	37,15	<0,05
6- минутный бег, (м)	М	КГ	1047,64±19,84	1137,52±17,08	89,88	8,57	<0,05
		ЭГ	1038,82±18,32	1324,86±20,04	286,04	27,53	<0,05
	Ж	КГ	958,61±24,46	1018,37±20,06	59,76	6,23	<0,05
		ЭГ	945,73±20,16	1187,51±15,09	241,78	25,56	<0,05

Заключение. Таким образом, в исследуемом возрасте 6-7 лет, морфологические показатели физического развития в большей степени зависят от природы индивида, его конституции, генетической предрасположенности. На функциональные показатели и уровень развития двигательных качеств большое влияние оказывает процесс физического воспитания, направленность физических упражнений, что обуславливает необходимость практической реализации принципа соответствия характера и объема тренирующих воздействий возможностям организма ребенка. Занятия первоклассников по экспериментальной методике помогли обеспечить оптимальный уровень развития двигательных способностей, который позволит детям легче адаптироваться к условиям школьной жизни и успешно в дальнейшем осваивать программу по предмету «Физическая культура и здоровье».

Список использованной литературы:

1. Гужаловский, А.А. Развитие двигательных качеств у школьников / А.А. Гужаловский. – Минск: Народная асвета, 1978. – 88 с.
2. Зациорский, В.М. Физические качества спортсмена / В.М. Зациорский. – М.: Физкультура и спорт, 1966. – 200 с.
3. Апанасенко, Г.Л. Оценка физического развития: методология и практика поисков критерия оценки / Г.Л. Апанасенко // Гигиена и санитария – 1983. – № 12. – С. 51–53.
4. Душанин, С.А. Тренировочные программы для здоровья / С.А. Душанин. – Киев: Здоров'я, 1985. – 32 с.
5. Амосов, Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 64 с.
6. Апанасенко, Г.Л. Физическое развитие детей и подростков / Г.Л. Апанасенко. – К.: Здоров'я, 1985. – 80 с.
7. Безруких, М.И. Новые подходы к уроку физической культуры / М.И. Безруких, В.Н. Зайцева, В.В. Сонькин, Т.Н. Титова // Народное образование. – 1998. – № 9/10. – С. 183–189.

UDK 316.772:37.02

WYBRANE ASPEKTY BADAŃ NAD KOMUNIKACJĄ DYDAKTYCZNĄ

W artykule charakteryzuje się wybrane aspekty dawnych i współczesnych badań nad komunikacją dydaktyczną. Szczególne miejsce poświęcono możliwościom wykorzystania metod: fenomenologicznej i hermeneutycznej. Pozwalają one myśłą wnikać w rzeczywistość komunikacji dydaktycznej i właściwie interpretować sens wydarzeń rzeczywistości edukacyjnej.

Słowa klucze: komunikacja dydaktyczna, dawne i współczesne koncepcje badań, filozofia hermeneutyczna i fenomenologiczna.

SELECTED ASPECTS OF RESEARCH ON DIDACTIC COMMUNICATION

The article characterizes selected aspects of ancient and modern didactic communication researches. A special place is devoted to the possibilities of using methods: phenomenological and hermeneutic ones. They allow us to think into the reality of didactic communication and interpret the meaning of educational reality events properly.

Key words: didactic communication, ancient and modern research concepts, hermeneutic and phenomenological philosophy.

Istotne założenia edukacji dotyczą: (1) cech osób, rzeczy, stanów rzeczy, przedmiotów, procesów, zdarzeń i działań; (2) relacji zachodzących między tymi cechami a potrzebami, a także (3) relacji zachodzących pomiędzy cechami przedmiotów (rzeczy, procesów, itd.) a normami i standardami; (4) relacji zachodzących między stwierdzonymi, posiadanymi przez przedmioty (rzeczy) cechami a cechami pożądanymi tych rzeczy, wskazanymi w systemie przyjętych celów, norm i standardów [1, s. 61; 2, s. 487]. By ocenić właściwości komunikacji dydaktycznej należy ją: dostatecznie poznać; dysponować odpowiednim przygotowaniem metodologicznym; dysponować systemem odniesień – standardów, norm i potrzeb, oraz celem postępowania oceniającego [1, s. 62].

Specyfika komunikacji dydaktycznej nauczyciela i uczniów w klasie szkolnej, realizowana z użyciem języka naturalnego [zob. 3], potocznego [4, s. 236-244] – stanowi przedmiot dość licznie podejmowanych dotąd badań, tak zagranicznych, jak i krajowych (polskich). W ich wyniku badacze podkreślają m.in., że prawa nauczyciela i uczniów do komunikowania się nie są jednakowo równe. [Flanders – podaję za 5, s. 36; Jackson i Lahadern, Bellack i Davitz, Simon i Galton – podaję za 6, s. 138-145; 7; 8, s. 5; 9, s. 257-261; 10, s. 20-22 i inne; 11, s. 47-48]

Nad osobami uczestniczącymi w interakcji klasowej sprawowana jest kontrola – w ramach której: większość struktur uczestników koncentruje się wokół nauczyciela, który albo sam mówi, albo też wyznacza innych mówców [10, s. 22]. Badania amerykańskie i brytyjskie ujawniły, że mowa w klasie wykazuje zgodność z „zasadą dwóch trzecich” – dwie trzecie czasu lekcyjnego przypada na mówienie; dwie trzecie wypowiedzi należy do nauczyciela; dwie trzecie uwag nauczycielskich dotyczy dyscypliny i spraw organizacyjnych, nie zaś samej treści lekcji [9, s. 257]. Zdaniem A. Bellacka, realizowane w klasie akty komunikacyjne układają się w swoisty wzór: ponad 80 % takich aktów, jak stymulowanie, porządkowanie i reagowanie to domena nauczyciela; jedyny typ wypowiedzi, który jest częściej stosowany przez uczniów, to odpowiadanie (88 %) [12, s. 246]. A. Bellack i J. Davitz podsumowując swoje badania nad częstotliwością aktów porozumiewania się nauczycieli i uczniów w klasie piszą m.in.: „Rola nauczyciela i ucznia jest ściśle zdefiniowana, jeśli chodzi o częstotliwość

poszczególnych typów zachowań pedagogicznych. Nauczyciel jest odpowiedzialny za strukturę lekcji, za powodowanie, by uczniowie odpowiadali, i za reagowanie na te uczniowskie odpowiedzi. Głównym zadaniem ucznia jest odpowiadanie na pytania nauczyciela. Od czasu do czasu uczeń reaguje na jakieś poprzednie zachowanie nauczyciela, ale rzadko się zdarza, by reakcja ta zawierała ocenę owego zachowania. Tylko czasem uczeń skłania nauczyciela lub innego ucznia do odpowiadania. Rzadko też się zdarza, by uczeń sam wpływał na kierunek i strukturę dyskusji” [6, s. 141].

Specyfika i inne aspekty nierówności występujące w interakcji komunikacji dydaktycznej, poczynszyszy od lat pięćdziesiątych (i najsilniej do początku lat siedemdziesiątych) ubiegłego stulecia, podejmowane były w badaniach tzw. flandersowskich, wzorowanych na „Systemie Analizy Interakcji Flandersa” [zob. 13, s. 163-168], opartych na założeniach: przedmiot badań stanowią zachowania nauczycieli, przede wszystkim wypowiedzi; zachowania lub wypowiedzi nauczyciela (a niekiedy także uczniów) dzieli się na drobne fragmenty; zlicza się występowanie tych fragmentów w dłuższych odcinkach czasu; oblicza się specyficzne konfiguracje lub układy proporcji różnych zachowań w postępowaniu nauczyciela (świadczą one o jego swoistym stylu porozumiewania: postępowania, kierowania bądź nauczania) [6, s. 135]. W badaniach flandersowskich całokształt zachowań porozumiewawczych ucznia obejmowały dwie kategorie: uczeń reaguje i uczeń inicjuje. Tak więc obok wyrafinowanych prób kategoryzacji zachowań nauczyciela stosuje się bardzo niedokładne kategoryzacje zachowań uczniów. W rezultacie brak danych na temat tego, co uczeń mówi, gdy zwraca się do nauczyciela, oraz jakie motywy kierują nim, gdy to czyni [por. 6, s. 141; 13, s. 164-165].

Wskazany brak stosownej wiedzy otwiera nowy wątek analiz wzorców komunikacyjnych w klasie. Oprócz tych wzorców rządzących przebiegiem porozumiewania się, nowego spojrzenia wymagają też cele (intencje), jakie przyświecają poszczególnym osobom podejmującym interakcje komunikacyjne. Niektóre kwestie w tym zakresie poruszono już w ramach innego (niż flandersowskie) nurtu badań: fenomenologicznych, jakościowych wywodzących się od E. Husserla i jego późniejszych przedstawicieli, m.in.: A. Schultza, P. L. Bergera i T. Luckmanna; w pedagogice kontynuatorami myśli nie tylko E. Husserla, ale i innych kierunków fenomenologicznych byli także A. Ficher, O. F. Bollnow i M.J. Langenveld [zob. 6, s. 37, 135-148 i inne; 14, s. 57-91].

Fenomenologia przeniesiona do pedagogiki jako „fenomenologia stosowana”, przejmuje tylko określone elementy fenomenologii – rozumiana jest przy tym jako „metoda fenomenologiczna” [14, s. 59], w ramach której proponuje się prowadzenie badań: bez założeń i hipotez wstępnych; określanych dyrektywą „idź zobacz, jakie to jest”; realizowanych w środowisku naturalnym; z zastosowaniem głównie metod: obserwacji uczestniczącej bądź quasi uczestniczącej i nieustrukturyzowanych swobodnych wywiadów, rozmów, jak też dodatkowo analiz produktów kultury (dokumentów, pamiątek itd.); badań, w których badacz wyraża własne sądy i wartości; których głównym efektem ma być opis jakościowy, a nie przedstawienie wyników w formie liczb [6, s. 38; zob. też 14].

We współczesnej polskiej literaturze pedagogicznej znalazły swoje trwałe miejsce także inne, oprócz fenomenologii, podejścia – związane z hermeneutyką [zob. 15; 16]. Współcześnie można mówić co najmniej o czterech koncepcjach [zob. 16, s. 77], z czego w odniesieniu do pedagogiki o (1) „metodologicznej koncepcji hermeneutyki” operującej kategorią rozumienia jako swoistym narzędziem nauk humanistycznych, wywodzącej się od Diltheya. Przykładem takiego podejścia do hermeneutyki mogą być pedagogiczne koncepcje: M. Nowaka, B. Cyrańskiego, częściowo K. Ablewicz i J. Gniteckiego. Hermeneutyka ujmowana jest tu jako rodzaj teorii spełniającej funkcję opisową i wyjaśniającą – co wiąże się z myśleniem w gruncie rzeczy osadzonym w paradygmacie

pozytywistycznym; (2) „hermeneutyce jako filozofii rozumienia”, zapoczątkowanej pracami M. Heideggera i kontynuowanej przez H.G. Gadamera – w pedagogice: J. Rutkowiak, A. Folkierska: poszukujące warunków rozumienia, ich opisem uwzględniającym kontekst „bycia-w-świecie”. [16, s. 77, 126-133]

Hermeneutyka dotyczy interpretacji jakiejś wypowiedzi (tekstu, języka, symbolu, znaku itp.), objaśniania jej sensu, przybliżanie się do zrozumienia [15, s. 10; 17, s. 4; 18, s. 56-57]. Rozumienie oznacza intelektualne pojmowanie tego, co jednostkowe, w jego swoistości i w jemu właściwym sensie. Nie pytamy tu o przyczyny, nie stawiamy w zasadzie pytania: „dlaczego?”; interesuje nas: „jako co” przedstawia się „coś”. „Jako» trwa niczym niezmienny formalny fundament. Zmieniają się tylko «coś» oraz «horyzont», w obrębie którego ma to «coś» zostać zrozumiane” [14, s. 29]. Szukając przyczyn uzyskujemy linearny sposób poznania. Interpretacja rozumiejąca przeciwnie, jest myślą szukającą, a więc błędzącą, nie przebiega po linii prostej, lecz często zbacza czy wręcz zawraca z obranej przez siebie drogi. Każda analiza rozumiejąca jest analizą tymczasową. W jej ramach poruszamy się „od-do”, uzupełniając i dopełniając wiedzę w niekończącym się, bo spiralnym procesie – „kole hermeneutycznym”. Myśl poruszająca się w kole hermeneutycznym nie jest na początku swej drogi do końca świadoma swych własnych założeń, ich ujawnienie dokonuje się dopiero na końcu tej drogi, która jest zarazem początkiem drogi następnej. [19, s. 42] Koło hermeneutyczne opisuje kolisty ruch rozumienia obejmujący jego dwa aspekty. Pierwszy dotyczy kwestii rozumienia wstępnego – do tekstu nie można bowiem podchodzić bez żadnych przesłanek, lecz najpierw należy rozpoznać własną, już wcześniej posiadaną wiedzę w jej historyczności. Owo rozumienie wstępne dzięki rozumieniu odnośnego tekstu ulega modyfikacji i rozszerzeniu, umożliwiając jeszcze lepsze rozumienie [17, s. 6]. Drugi wymiar koła hermeneutycznego odnosi się do stanu faktycznego: pojedyncze elementy jakiegoś tekstu dadzą się zrozumieć tylko z całości bądź odwrotnie – całość tekstu można zrozumieć tylko na bazie jego elementów składowych. Ten właśnie obustronnie objaśniający proces pomiędzy szczegółem i większym kontekstem, jak i pomiędzy pytaniami interpretatora i konkretną analizą tekstu określane jest kołem hermeneutycznym, w ramach którego myślenie hermeneutyczne nigdy się nie kończy całkowicie, bowiem jako cel wysiłków hermeneutycznych nie ma charakteru produktu, lecz jest procesem. [16, s. 79; 17, s. 7].

Możliwość wykorzystania podejścia hermeneutycznego pozwala myślą wnikać w rzeczywistość edukacyjną i wyłonić podstawowy sens wydarzeń – dialogu; wypowiedzi nauczyciela i uczniów – w procesie kształcenia, a następnie inne sensy związane z jego swoistością. Ów sens przedmiotu badań rysuje horyzont, w którym toczyć się będzie dalsza interpretacja. Na gruncie pedagogiki trudne jest jasne rozdzielenie nurtu hermeneutycznego od fenomenologicznego. W ramach swych metodologii, filozofia hermeneutyczna i fenomenologiczna, stwarzają możliwość odsłonięcia i konstruowania sensu (w pewien właściwy człowiekowi sposób – poprzez rozumienie). Wykorzystanie metod: fenomenologicznej i hermeneutycznej w opisie rzeczywistości edukacyjnej pozwala myślą wnikać w rzeczywistość edukacyjną i wyłonić podstawowy sens wydarzeń w procesie kształcenia, a następnie inne sensy związane z jego przedmiotową swoistością. Ów sens swoistości przedmiotu badań rysuje horyzont, w którym toczyć się będzie dalsza interpretacja, budowanie kolejnych rozumień. Trzeba przy tym mieć świadomość, że badany horyzont nie jest nigdy jedynym i ostatecznym. Wymaga też twórczego podejścia: rozumienia postępującego od elementarnego do coraz wyższego; przebiegającego od tego, co ustalone w pojedynczym fakcie do tego, co ustalone w kontekście wszelkich indywidualnych uwarunkowań; przebiegające od tego, co ujawnione zewnętrznie (w sferze zmysłowej) do tego, co

zawarte wewnętrzne (w sferze niezmysłowej) – by wrócić znowu do faktu i wzbogacić go o sens. [14, s. 8-12, 32, 74, 94-95]

Bibliografia:

1. KOJS, W. 2014. Jakość studiów i studiowania w kontekście przemian cywilizacyjnych i reformy szkolnictwa wyższego – zarys zagadnienia. In *Wybrane zagadnienia jakości kształcenia i doksztalcania*. Red. W. Kojs, E. Rostańska, K. Wójcik. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, 2014. ISBN 978-83-62897-99-5, s. 57-84.
2. PARZĘCKI, R. 2002. Jakość pracy szkoły w kontekście zmian w edukacji – orientacja na przyszłość. In *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny. Częstochowa: Agencja Promocji Nauki i Kultury Menos, 2002. ISBN 83-912019-8-8, s. 484-490.
3. ZIFF, P. 1980. Języki naturalne i formalne. In *Język w świetle nauki*. Wybór i wstęp B. Stanosz. Przełożyła T. Hołówka. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, 1980. ISBN 83-07-00057-2, s. 115-130.
4. ALAKSANDER, Z. 1992. Język potoczny jako płaszczyzna porozumiewania się pokoleń. In *Pytanie – Dialog – Wychowanie*. Red. J. Rutkowiak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992. ISBN 83-01-10478-3, s. 231-247.
5. RYLKE, H., KLIMOWICZ, G. 1992. *Szkoła dla ucznia: jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa: WSiP. 253 s. ISBN 83-02-04824-0.
6. JANOWSKI, A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, seria: Biblioteka Postępu Pedagogicznego. 256 s. ISBN 83-02-03863-6.
7. MIESZAŁSKI, S. 1990. *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, seria: Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego (nr 360). 258 s. ISBN 83-230-0325-4.
8. DUDZIKOWA, M. 1993. Stawianie pytań służy rozwojowi. In *Nowości Oświaty* 1993, nr 5. ISSN 1230-1671.
9. COHEN L., MANION L., MORRISON K. 1999. *Wprowadzenie do nauczania*. Tłum. M. Wyrzykowska. Poznań: Zys i S-ka. Wydawnictwo s.c. 540 s. ISBN 83-7150-504-3.
10. WAWRZYNIAK-BESZTERDA, R. 2002. *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji: studium empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 226 s. ISBN 83-7308-176-3.
11. ŚNIEŻYŃSKI, M. 2005. *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, seria: Prace Monograficzne (nr 426). 192 s. ISBN 83-7271-349-9, ISSN 0239-6025.
12. CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, M. 2004. Szkolne środowisko uczenia się. In *Pedagogika*. Tom 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2004. ISBN 83-01-14133-6, s. 240-269.
13. PERROTT, E. 1995. *Efektywne nauczanie*. Tłum. A. Janowski. Warszawa: WSiP. 173 s. ISBN 83-02-05903-X.
14. ABLEWICZ, K. 1994. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, Instytut Pedagogiki, seria: Skrypty Uczelniane (nr 712). 101 s. ISBN 83-233-0779-2, ISSN 0239-6017.
15. GNITECKI, J. 1996. *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego. 157 s. ISBN 83-86832-01-0.
16. KRUK, J. 1998. *Filozoficzno-pedagogiczne aspekty rozumienia tekstu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 172 s. ISBN 83-86994-57-6.
17. KRÜGER, H.H., PFAFF, N. 2006. Metody badań pedagogicznych. In *Pedagogika. Tom 2. Pedagogika wobec polityki oświatowej i badań naukowych*. Red. B. Śliwerski. Przełożyła D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006. ISBN 83-7489-022-3, s. 1-48.
18. RUTKOWIAK, J. 1986. Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny. In *Kwartalnik Pedagogiczny* 1986, nr 1. ISSN 0023-5938, s. 47-58.
19. FOLKIERSKA, A. 1986. Dialog a wychowanie. In *Kwartalnik Pedagogiczny* 1986, nr 1. ISSN 0023-5938, s. 31-45.

УДК 378:373.24

VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

V príspevku sa autorka zamýšľa nad vysokoškolskou prípravou budúcich učiteľov materských škôl v kontexte legislatívnych zmien v našej spoločnosti a vo vzťahu ku kurikulárnej reforme v predprimárnom vzdelávaní. Prezentuje výsledky prieskumu, ktorého cieľom bolo získať spätnú väzbu od študentov odboru Predškolská pedagogika na pregraduálnu prípravu výkonu ich budúcej profesie.

Kľúčové slová: učiteľka, pregraduálna príprava, kompetencie.

UNIVERSITY EDUCATION OF FUTURE TEACHERS OF KINDERGARTENS

In the contribution, the author considers the higher education of future teachers of nursery schools in the context of legislative changes in our society and in relation to curricular reform in pre-primary education. Presents the results of the survey to get feedback from pre-school pedagogy students to undergraduate their future profession.

Key words: teacher, undergraduate training, competence.

Kvalitné fungovanie školského systému priamo súvisí s úspešnosťou celoživotného vzdelávania a sprostredkovane aj s úspešným fungovaním znalostnej ekonomiky a spoločnosti [1]. Školská reforma predstavuje proces postupných zmien od najvšeobecnejšej úrovne až po samotnú školskú triedu a nie je iba jednorazovou, v čase izolovanou udalosťou. Komplexná školská reforma je výslednicou pôsobenia viacerých síl. Školská reforma je do veľkej miery závislá od politickej klímy v danej krajine. Štát je tradične zodpovedný za kvalitu poskytovaného vzdelávania. So vstupom Slovenska do EÚ sú stav a úroveň poskytovaného vzdelávania pravidelne monitorované v rámci celoeurópskych iniciatív zameraných na skvalitnenie vzdelávania. Slovensko sa vstupom do Európskej únie do istej miery zaviazalo reagovať na odporúčania a výzvy európskej edukačno-reformnej agendy. Na Slovensku bola otázka potreby školskej reformy vnímaná odborníkmi zväčša ako potreba rozhybať desaťročiami nemenný systém. Ako tvrdí Kropáčková [2] reforma českého predškolského vzdelávania prechádzala niekoľkými fázami a kurikulárna reforma ešte neskončila, lebo je to dlhodobý proces. Z politického hľadiska bola oblasť školstva na Slovensku dlhodobo na okraji záujmu.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa opäť vytvorila možnosť získať vysokoškolské vzdelanie aj pre učiteľky materských škôl, čo trvá v podstate dodnes, pričom záujem o vysokoškolské vzdelanie sa rapídne zvýšil najmä v deväťdesiatych rokoch, keď bol prijatý projekt Milénium. Forma vysokoškolského vzdelávania u nás nemala dlhé trvanie. V roku 1950 bolo vládny uznesením rozhodnuté, že pre učiteľky materských škôl je postačujúce len úplné stredné odborné vzdelanie získané na pedagogických gymnáziách a od roku 1960 na pedagogických školách. Bola zrušená možnosť vzdelávania sa vysokoškolským štúdiom. S vysokoškolským vzdelávaním učiteľiek materských škôl sa opätovne začalo v roku 1970, a to v Prahe a v Olomouci v dennej a diaľkovej forme štúdia. Pre úplnosť treba dodať, že vysokoškolská príprava učiteľiek materských škôl mala v Čechách oproti Slovensku hlbšie korene. Na Slovensku sa v plnom rozsahu začala realizovať až v roku 1973 otvorením odboru predškolská pedagogika (75-01-8) alebo učiteľstvo pre materské školy (76-40-8) v Prešove (FF UPJŠ). Boli to prvé priekopnícke kroky v tomto smere. Hneď po univerzitnom Prešove tento odbor otvorila Bratislava (1975-FF UK), neskôr v 90. rokoch 20. storočia Banská Bystrica (PF UMB), Trnava (PF TU) a po roku 2000 túto možnosť štúdia ponúka Ružomberok na Katolíckej univerzite. Vysokoškolská príprava budúcich učiteľov

predprimárneho vzdelávania na Prešovskej univerzite Pedagogickej fakulte v Prešove má 45 ročnú históriu. Príprave budúcich učiteľov sa venujú odborníci na dennej a externej forme štúdia v bakalárskej a magisterskej forme štúdia. Problematikou prípravy budúcich učiteľov materských škôl sa zaoberá na Slovensku viacero autorov, napr. Kasáčová, Kosová, Podhájecká, Miňová a atď.

Profesia učiteľa

Podľa Verbovanca [3] každý učiteľ v podmienkach konštruktívnej edukácie vtlača do systému výchovy a vzdelávania rámec vlastnej identity, kultúrnosti i diferenciácie interpersonálnych vzťahov. Inak tomu nie je ani v podmienkach materských škôl, kde učiteľ prináša hodnoty a postoje v intenciách spoločenských požiadaviek, adaptuje dieťa, participuje na jeho socializácii, komunikuje s partnermi potrebnými pre ďalší rozvoj dieťaťa, stimuluje rodičov, objektivizuje skutočnosti prostredníctvom diagnostiky dieťaťa. Všetky úlohy sa reálne odzrkadľujú na potrebách a požiadavkách na učiteľa predprimárneho vzdelávania v intenciách jeho kariérového rastu, možnostiach ďalšieho vzdelávania i formovaní požiadaviek na kvalifikáciu učiteľov či učiteľiek materských škôl.

Profesia je trvalá činnosť, ktorú človek vykonáva ako zamestnanie a na ktorú sa pripravil učením, štúdiom. Profesionál je odborník, ktorý vykonáva činnosť z povolania. Profesionál je podľa Kosovej [4] človek, ktorý využíva vo svojej činnosti poznatky, ktoré nie sú dostupné všetkým a zároveň jeho metódy sú účinné. Profesionáli sa opierajú o hlboké teoretické a systematické poznatky, ale zároveň majú špeciálny vzťah k poznaniu, vytvárajú nové poznatky.

Učiteľ je človek s určitými osobnostnými vlastnosťami, záujmami, názormi a schopnosťami a je to súčasne odborník s profesionálnymi vedomosťami, zručnosťami, návykmi. V procese výchovy a vzdelávania má sústavne uplatňovať aktivity, ktoré rozvíjajú osobnostné kvality žiakov. Správny učiteľ by mal byť plne integrovanou osobnosťou, psychicky vyrovnanou, sociálne integrovanou, s ochotou prispôbovať sa. Mal by sa riadiť humanistickými princípmi, podľa ktorých je aktuálnosť a potreba kvality výchovy a vzdelávania pre kvalitný život primárnym cieľom práce kvalitného učiteľa.

Každá profesia formuluje svoje špecifiká v niekoľkých úrovniach, sformulovaných v dimenziách profesionality a ich znakoch Alan [In 5]. Sú to tieto úrovne profesionality:

- individuálna – osobnostné predpoklady a charakteristiky profesionála, ktoré má spĺňať,

- spoločenská – v ktorej sa formulujú úlohy a povinnosti profesionála a požiadavky spoločnosti na jeho pracovný výkon a dosahované efekty, ako aj akceptovateľné normy jeho profesionálneho konania,

- kvalifikačná – v ktorej sa konkretizuje požadované vzdelanie, jeho úroveň, typ a požiadavky na ďalší kvalifikačný postup, resp. špecializáciu.

Helus [In 5] sformuloval nároky na profesiu učiteľa, ku ktorým treba dodať, čo sa od učiteľa očakáva a vyžaduje, aby ako profesionál mohol byť a bol vážený, a aby si sám seba vážil:

1. Učiteľ má byť odborníkom zväčša na úrovni magisterského vzdelania, s čím súvisí forma a úroveň jeho pregraduálnej prípravy – kvalifikácia.

2. Okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti tiež patričná osobnostná zrelosť – plnohodnotná osobnosť.

3. Učiteľ má byť akceptovateľným partnerom pre rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov a i.), s ktorými vstupuje do kontaktu v záujme rozvoja osobnosti svojich žiakov – spoločenský status.

4. Nové impulzy, korekcie, nové metódy práce a pod. by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. A tí by mali mať tomu zodpovedajúce možnosti, resp. povinnosti vyrovnávať sa s touto podstatnou skutočnosťou v rôznych formách svojho ďalšieho, postgraduálneho vzdelávania – profesionálna perspektíva.

Podľa súčasnej platnej legislatívy Zákona č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §3, ods. 1 a ods.7 [6] je učiteľ definovaný ako fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť a je zamestnancom školy alebo školského zariadenia a v súvislosti s vykonávaním pedagogickej činnosti je chránenou osobou. Špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite ako takej. Poniektorí sa aj pýtajú, či je vôbec možné naučiť sa učiteľskej profesii. Nastolená otázka núti človeka k zamysleniu sa, prídu aj negatívne a možno až skeptické myšlienky, ale na druhej strane nás nútia zamýšľať sa a hľadať odpovede na otázky a problémy súvisiace s učiteľskou profesiou. Učiteľ má svoje povinnosti, ale aj práva, má mať osvojené kompetencie, ktoré mu pomôžu rozvíjať kompetencie u detí a kladú sa na jeho profesiu určité nároky.

Prieskumné zistenia

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť prostredníctvom ankety motívy študentov k štúdiu učiteľstva (1. ročník bakalárskej formy štúdia) a kompetencií študentov končiaceho ročníka magisterského štúdia odboru Predškolská pedagogika. Výsledky prieskumu sme implementovali do jednotlivých dimenzií profesionality učiteľa podľa prof. Kasáčovej a model kompetencií sme prebrali od prof. Helusa, s ktorými sme osobne najviac stotožnené.

Kasáčová [5, 25] tvrdí, že profesionalita učiteľa sa utvára v troch dimenziách:

1. Personálna dimenzia profesionality
2. Etická dimenzia profesionality
3. Odborná dimenzia profesionality

Pod personálnou dimenziou rozumieme väčšinou tri oblasti: motiváciu k povolaniu, nadanie k povolaniu a kognitívne predpoklady. V našom prieskume, ktorý sme realizovali na vzorke 76 študentov 1. ročníka študijného odboru Predškolská a elementárna pedagogika v roku 2009, 2012 a 2018 bola nasledovná skladba motívov ku štúdiu učiteľstva a uvádzame to v porovnaní s výskumom Kasáčovej [5], ktorý realizovala v roku 1998.

Tabuľka 1 – **Motívy k učiteľskému povolaniu**

Kategórie odpovedí	Motívy k učiteľskému povolaniu			
	Kasáčová (2004)	Miňová (2009)	Miňová (2012)	Miňová (2018)
Túžba stať sa učiteľkou od detstva	44,6%	42,8%	41,8%	43%
Vplyv rodiča – učiteľa	15,4%	12%	11,5%	9%
Stredoškolské štúdium	10%	17,6%	19%	18%
Vzor a vplyv konkrétneho učiteľa	8,5%	8,6%	8,7%	9%
Pôvodne chceli študovať niečo iné	7%	10%	12%	11%
Iné motívy k štúdiu učiteľstva	11,5%	9%	7%	10%

(Zdroj: vlastné spracovanie)

V našom prieskume došlo vo všetkých kategóriách odpovedí k určitým posunom. Najvýraznejší posun nastal v kategórii stredoškolské štúdium. Myslíme si, že je to vplyvom legislatívnych zmien v našom školstve. Vplyv rodiča na rozhodovanie študentov je menší v roku 2018 ako v roku 2004, ale pribudlo viac študentov, ktorí pôvodne chceli ísť študovať niečo iné. V odpovediach prevládalo štúdium psychológie.

Určité požiadavky na osobnosť učiteľa sú nesporne dôležité a niektoré osobnostné vlastnosti a charakteristiky možno považovať za neprijateľné. Pre učiteľskú profesiu neexistuje presný a jednoznačný predpis či zoznam vlastností, ktoré musia patriť do výbavy učiteľa. Charakteristiky osobnosti možno rozdeliť do troch hlavných skupín, pričom nejde o stály a nemenný stav. Mnohé z nich sa môžu počas štúdia, aj v praxi ďalej

rozvíjať, ak sú na to predpoklady. Ide najmä o vlastnosti: personálneho-osobného charakteru, sociálneho charakteru, etického-mravného charakteru. U študentov učiteľstva nepredpokladáme výrazne vyššie intelektové predpoklady, ale dôležité sú také charakteristiky, ktoré umožňujú kognitívny rozvoj a sebarozvoj budúceho učiteľa [5].

V máloktovej profesii zohrávajú osobnostné predpoklady uchádzača takú významnú rolu ako pri učiteľskej. Prijímacie konanie na vysokú školu sa realizuje rôznym spôsobom. Niektoré vysoké školy realizujú prijímacie konanie prostredníctvom písomnej formy a iné prostredníctvom ústnych pohovorov (v poslednom období sa prijímacie konanie na vysoké školy nerealizuje). Pri jednej aj druhej forme je veľmi ťažké, niekedy priam nemožné, zistiť skutočnú motiváciu k povolaniu, nadanie pre povolanie a kognitívne predpoklady. Preto v určitých prípadoch sa stáva, že študenti po prvom semestri alebo roku štúdia odchádzajú z fakulty a pokúšajú sa dostať na inú fakultu alebo aj keď ukončia vysokoškolské štúdium, tak nezostávajú pri učiteľskej profesii. To môže mať veľa príčin: motivácia pre učiteľské povolanie nebola dostatočná, pôvodne chceli študovať niečo iné, učiteľské štúdium je pre nich odrazovým mostíkom pre iné povolanie alebo nie je reálna možnosť nájsť si pracovné miesto. Preto je rozdiel v kvantite študentov, ktorí opustia prípravnú fázu a prejdú do adaptačnej fázy utvárania učiteľskej profesie. Začínajúci učiteľ by mal disponovať kompetenciami, ktoré postupne nadobúdal počas vysokoškolského štúdia a nástupom do praxe by ich mal posúvať stále do vyšších úrovní. Najčastejšie sa začínajúci učitelia konfrontujú s rozporom medzi vedomosťami a skúsenosťami, medzi osobnými aspiráciami a potrebami školy, medzi túžbou zamestnať sa a skutočnou realitou (nedostatok pracovných miest). Ak prekonajú všetky tieto prekážky, ak aj napriek nízkemu finančnému ohodnoteniu a v posledných rokoch aj klesajúcemu sociálnemu statusu ostanú verní učiteľskej profesii, tak nastupuje ďalšia etapa a to chcenie pokračovať v ďalšom vzdelávaní.

Podľa Novotnej [7] prvoradým poslaním pedagóga nie je niekoho niečo naučiť, pretože to v súčasnosti ani nie je možné. Úlohou pedagóga je naučiť tých, ktorí sú mu zverení, učiť sa. Ukázať im cestu, dať know-how, pomôcť pochopiť. Poslaním pedagóga v súčasnosti je motivovať. Čo to vlastne znamená? Motivovať znamená dať zmysel tomu čo ideme robiť. Motivovať znamená získať si pozornosť detí. Motivovať znamená „prebudiť“ zvedavosť dieťaťa. Motivovať znamená urobiť niečo, čo nadchne, priláka, otočí uhol pohľadu. Motivovať znamená „dať dieťaťu chrobáka do hlavy“, vtiahnuť ho do deja príbehu, ktorý nekončí. Motivovať znamená zadefinovať problém a ísť ho vyriešiť. Motivácia nie je oznámenie obsahu činnosti – toho, čo ideme s deťmi robiť, ani opis postupu a organizácie činnosti.

Formácia učiteľa podľa Podhájeckej – Gerku [8, 42] sa prakticky realizuje počas jeho celého života. Závisí od jeho výchovy v detstve, jeho štúdia, praxe a prostredia, v ktorom žije. Začiatok jeho učiteľskej kariéry je okamih, kedy musí prehodnotiť svoju osobnosť a vykonať konfrontáciu seba samého s deťmi, ktoré má viesť. Musí si nájsť cestu, po ktorej bude sprevádzať svoje deti a na ktorej ich bude formovať. Pre začínajúceho učiteľa je to druhá výchovná škola v jeho živote. Samotný učiteľ, hoci si to neuvedomuje, opäť na okamih sám sa stáva predškólakom. Potrebuje spoznať niečo pre neho ešte nepoznané a naučiť sa to používať. V konečnom dôsledku on sám prechádza tým istým procesom ako dieťa, ktoré spoznáva svet. A takéto okamihy stretáva neustále počas celej svojej kariéry.

Pod etickou dimenziou rozumieme podstatu a poňatie morálky učiteľského povolania, etickú dimenziu učiteľskej profesie a etický kódex profesie pedagóga. Morálnou stránkou učiteľského povolania je: zodpovednosť, ktorú má mať každý učiteľ za svoje konanie na pracovisku a za jeho následky. Má konať tak, ako je dobré pre jeho deti a pre štát a vyhnúť sa všetkému, čo im škodí. V niektorých prípadoch je však náročné

rozhodnúť, čo je dobré pre dieťa; či skutočne to, čo považuje za dobré učiteľ. Jednou z axiém učiteľskej etiky je, že učiteľ má právo slobodne sa rozhodovať a povinnosť odborne sa zodpovedať. Ako tvrdí Kostrub [9, 7]: Demokracia je príležitosť byť slobodný, ale aj slobodou byť zodpovedný za svoje myšlienky, činy, zábery a pod. V predmetoch ako sú Základy filozofie a etiky, Výchova k prosociálnosti, ktoré študenti absolvujú, získajú etické sociálno-profesionálne charakteristiky. Ich poznanie a profesionálne osvojenie pomáha profesionalizovať sociálno-vzťahovú rovinu učiteľskej profesie.

Pod odbornou dimenziou rozumieme určité fázy profesijnej dráhy učiteľa: voľba učiteľskej profesie, prípravná fáza, profesijný štart, profesijná adaptácia, profesijný vzostup, profesijná stabilizácia, resp. migrácia; profesijné vyhasínanie (vyhorenie).

V posledných rokoch sa veľmi často hovorí o kompetenciách učiteľa. Rôzni autori Helus, Průcha, Švec, Petlák, Turek, Kasáčová a iní sa zaoberajú kompetenciami učiteľov. Každý z nich má svoje delenie, ale v základných bodoch sa zhodujú a prelínajú.

Tieto kompetencie učiteľ získava počas svojho štúdia, kde nadobúda stredoškolské vzdelanie alebo vysokoškolské (1.,2.,3. stupeň) a ďalej v kontinuálnom vzdelávaní.

Učitelia v materských školách so stredoškolským vzdelaním sú len v niektorých štátoch EÚ – Nemecko, Taliansko. Univerzitné vzdelanie absolvujú učitelia v Grécku, Španielsku, Francúzsku, Írsku, Anglicku, Švédsku, Fínsku, Poľsku. Ako som už vyššie spomínala, učiteľ materskej školy by mal mať v budúcnosti minimálne 1. stupeň vysokoškolského vzdelania (Bc.). Bohužiaľ táto podmienka sa do zákona o pedagogických zamestnancoch nedostala, preto požadovaným stupňom vzdelania je pre učiteľa materskej školy aj vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa alebo úplné stredné odborné vzdelanie.

Učiteľove predpoklady zastrešuje množstvo termínov ako kvalifikácia, kompetencia, schopnosť, spôsobilosť či zručnosť („dovednosť“). Chápanie a výklad uvedených pojmov je nejasný, nejednoznačný a nezjednotený. Ocítame sa tak v širokom významovom poli, a preto nie je ľahké vymedziť uvedené termíny, čo sa v nich skrýva, aké sú ich všeobecne platné kritériá, určiť spôsoby, ako ich rozpoznať a postup, ako ich rozvíjať. Budúci učiteľ materskej školy podľa Helusa [10, 105] by mal mať osvojené nasledovné kompetencie: odbornopredmetové, psychologické, pedagogicko-didakticko-psychologické, komunikatívne, riadiace (pedagogicko-manážerske), poradensko-konzultatívne, plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi.

Tieto kompetencie budúci učitelia, t.j. súčasní študenti na pedagogických fakultách, si osvojujú počas štúdia v jednotlivých predmetoch v priebehu niekoľkých rokoch a pravidelne si ich overujú na pedagogickej praxi. Do akej miery ich majú osvojené a ktorým je potrebné sa ešte komplexnejšie venovať? Nad týmito otázkami sa pravidelne zamýšľame, aby sme našim absolventom uľahčili ich profesionálny štart. Približne desať rokov realizujeme prieskum zameraný na zistenie názorov absolventov odboru, napr. Učiteľstvo pre 1. stupeň základnej školy – predškolská pedagogika, Predškolská pedagogika, Predškolská a elementárna pedagogika (budúcich učiteliek materských škôl) ako sa cítia byť pripravení v jednotlivých profesijných kompetenciách. Za základ sme si zobrali delenie kompetencií podľa Helusa. Interní študenti sa najlepšie cítia byť pripravení v odbornopredmetových kompetenciách (65,7%) a nedostatočne v riadiacich (24,5%) a poradensko-konzultatívnych (18,2%). Študenti externej formy štúdia toho istého odboru majú najlepšie osvojené komunikatívne kompetencie (36%) a najmenej riadiace (34,5%) a poradensko-konzultatívne (25,4%). Rozdielne zistenia nachádzame v prieskume, ktorý realizoval Portik [11, 184], kde študenti navrhujú viac sa venovať didaktikám predmetov. V dnešnej dobe je veľmi dôležité a potrebné rozvíjať u detí tvorivosť. Podľa Krajčovičovej [12, 100] to znamená, že profesijná príprava učiteľa by sa mala orientovať na rozvoj všetkého, čo tvorivosť podmieňuje a rozvíja,

nakoľko niektoré deti potrebujú pomoc už v začiatkoch rozvoja tvorivosti. Spomenuté kompetencie podľa Helusa [10] si naši študenti osvojujú systematicky a v prepojení teórie s praxou.

Odborno-predmetové: V podmienkach materských škôl patria tu odborné znalosti zo všetkých vzdelávacích oblastí. Študenti počas štúdia postupne získavajú poznatky a zručnosti zo všetkých vzdelávacích oblastí, ktoré tvoria obsah predškolského vzdelávania podľa základného dokumentu Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách [13]. V prieskume sa študenti vyjadrili, že niektoré predmety, ktoré absolvovali neboli priamo zamerané na predprimárne vzdelávanie. Na odbore Predškolská pedagogika na magisterskom stupni štúdia by mali byť predmety zamerané už priamo na obdobie dieťaťa predškolského veku. Aj keď v prepojení na 1. stupeň základnej školy je dobré ak študenti získajú kontinuitu informácií, ale obsah predmetov primárne by mal byť zameraný na preprimárne obdobie dieťaťa. Medzi povinné predmety patria, napr. na Bakalárskej forme štúdia Metodika hudobnej a výtvarnej výchovy v predškolskej a voľnočasovej edukácii. Na Magisterskej forme štúdia sú to predmety ako Edukácia telesnej výchovy, Výtvarná edukácia, Pracovná výchova v edukácii, Hudobná edukácia, Jazyková a literárna edukácia a iné.

Psychologické: Umožňujú nazerať študentovi na dieťa z hľadiska jeho vývinových a individuálnych špecifik. Študent má určiť možnosti, ale aj bariéry jeho rozvoja. V prvých dvoch rokoch štúdia študenti absolvujú predmety z psychologického základu. Tu získajú potrebné psychologické vedomosti, ktoré sú potrebné pri diagnostikovaní poznávania osobnosti dieťaťa predškolského veku. Študentom robí veľký problém prepájanie už získaných teoretických poznatkov najmä z vývinovej psychológie do praxe. Medzi povinné psychologické predmety patria, napr. na Bakalárskej forme štúdia Základy psychológie, Vývinová a sociálna psychológia. Na Magisterskej forme štúdia je to Pedagogická psychológia.

Pedagogicko-didakticko-psychologické: Tieto kompetencie súvisia s postupmi a metódami učiteľa pri práci s obsahom vzdelávacích oblastí. V druhom ročníku študenti absolvujú predmet pod názvom Predškolská didaktika a diagnostika, ktorý tvorí základ k pochopeniu tejto problematiky. Obsah tohto predmetu sa spája s absolvovaním priebežnej pedagogickej praxe, kde študenti realizujú výstupy a diagnostikovanie jedného dieťaťa. Metodiky jednotlivých vzdelávacích oblastí sú zaradené do študijného programu už v prvom ročníku letného semestra a priebežne počas celého štúdia. Preto, keď majú študenti v druhom ročníku v zimnom semestri realizovať mikro výstupy, najväčší problém im robí zvládnuť výchovno-vzdelávaciu činnosť jednotlivých vzdelávacích oblastí po metodickej stránke. Ako uvádzajú študenti, telesná a výtvarná výchova sú pre nich najnáročnejšie z hľadiska organizácie, výberu a aplikácie vhodných metód. Osvojovanie si rozličných metód kritického myslenia má mimoriadny význam pre budúcich učiteľov. Tí by sa mali naučiť nielen kriticky myslieť, ale aj jednotlivé stratégie analyzovať tak, aby získali zručnosť v ich používaní a v primeranej forme ich vedeli aplikovať vo svojej budúcej pedagogickej praxi [14, 97].

Inovatívne metódy sú hodnotené ako veľmi účinné pre rozvoj tvorivosti, komunikácie, tímovej práce a prínosné pre získavanie vedomostí a účinné pri práci s informáciami. Veľmi dôležitým predpokladom zavádzania inovatívnych metód do vyučovania je existencia priaznivej vyučovacej klímy. Tým pádom hovoríme o klíme, ktorá je charakteristická pre vyučovanie, konkrétne pre predmet výchova k prosociálnosti, ktorú navodzuje učiteľ – moderátor, svojimi metódami a formami práce vo vyučovaní. Nesmieme zabúdať, že v školskom prostredí klíma vzniká najmä sociálnymi vzťahmi medzi učiteľmi a študentmi, medzi učiteľmi navzájom a študentmi

navzájom, zo spôsobu komunikácie medzi týmito subjektmi [15, 166]. V Magisterskej forme štúdia študenti absolvujú predmety, ako napr. Súčasné trendy v edukácii, Fenomén hry a učenie, Multikultúrna edukácia.

Komunikatívne: Komunikatívne kompetencie tvoria predpoklad vytvárania dobrých vzťahov medzi učiteľom a deťmi, učiteľom a rodičmi a medzi učiteľmi navzájom a to je pozitívny základ tvorby dobrej atmosféry a klímy v materskej škole. V tejto oblasti robí študentom najväčší problém prispôbiť slovnú zásobu jednotlivým vekovým kategóriám detí, komunikovať s rodičmi a ďalším personálom v materskej škole. Študenti v nižších ročníkoch majú ešte zábrany, ktoré vyplývajú z neskúsenosti v kontakte s inými dospelými v podmienkach materskej školy. vo vyšších ročníkoch už majú aj v náplni pedagogickej praxe komunikáciu s rodičmi. Tieto kompetencie si študenti osvojujú a rozvíjajú na Bakalárskej forme štúdia vo všetkých predmetoch a na Magisterskej forme štúdia aj v predmete Komunikácia a riadenie a následne ich aplikujú na pedagogickej praxi. V prieskume externé študentky uviedli, že sú najlepšie pripravené v komunikatívnych kompetenciách a denné študentky ich uviedli na druhom mieste.

Riadiace (pedagogicko-manažérske): Uvádzať detí do širších sociálnych súvislostí, dokázať organizovať (manažovať) si výchovno-vzdelávací proces, správne sa rozhodovať. Práve tieto kompetencie si študent bude osvojovať v každodennej priamej práci s deťmi. Vedieť sa správne situačne rozhodnúť, predpokladá mať dostatok vedomostí ale aj zručností a vedieť tieto vedomosti správne použiť. Tieto kompetencie súvisia aj s vedením a riadením nielen vlastnej edukačnej činnosti v triede, ale aj riadením materskej školy. Tieto vedomosti budú môcť študenti naplno uplatniť až po 5 rokoch pedagogickej praxe, kedy sa budú môcť uchádzať o post riaditeľa materskej školy. Riadenie edukačného procesu a hrovej činnosti a hry v teoretickej rovine študenti absolvujú na predmete Predškolská didaktika a diagnostika. Na Magisterskej forme štúdia v predmetoch Súčasné trendy v edukácii, Manažment a marketing školy, komunikácia a riadenie, Informačné technológie v riadení. V spomínanom prieskume sme sa interných študentov opýtali, čo podľa nich im bude robiť najväčší problém pri nástupe do praxe ak by boli vo funkcii riaditeľa: administratívna stránka chodu materskej školy – 54,5%, zákony, legislatíva – 27,3%, v tejto oblasti sa cítim absolútne nepripravená – 27,3%, vedenie pedagogických porad – 9,1%, asi nič, lebo riaditeľkou môžem byť až po 5 rokoch praxe – 9,1%

Poradensko-konzultatívne: Tieto kompetencie uplatňujeme najmä vo vzťahu k rodičom a samozrejme aj medzi učiteľkami navzájom a smerom k deťom. Tým, že učitelia a študenti dokážu správne poradiť, vysvetliť, odpovedať na otázky rodičom, plní sa aj poradenská funkcia materskej školy. Študenti túto kompetenciu získavajú postupne. Aj keď teoretické vedomosti majú osvojené z predmetu Kooperácia školy s inštitúciami alebo na Magisterskej forme štúdia z predmetu Rodina a predškolské dieťa, Pedagogické poradenstvo, ale študentom chýbajú životné a osobné skúsenosti a preto majú ešte zábrany púšťať sa do „radenia“ rodičom. V prieskume sa 18,2 % denných a 25,4% externých študentov vyjadrilo, že v poradensko-konzultatívnych kompetenciách sa necítia byť pripravení.

Plánovať a projektovať edukačnú prácu s deťmi: Už sme spomínali, že študenti majú predmet Predškolská didaktika a diagnostika. Tu sa v teoretickej rovine oboznamujú ako plánovať, projektovať a programovať edukačnú činnosť detí a následne si to overujú na pedagogickej praxi. Taktiež v každej metodike vzdelávacích oblastí preberajú s príslušnými metodikmi predmetov špecifiká, ktoré musia zohľadňovať pri plánovaní, projektovaní a programovaní. Rozvoj osobnosti dieťaťa znamená formovať ho po všetkých stránkach a preto je potrebné stanoviť si a formulovať ciele nielen

kognitívne, ale aj psychomotorické a socio-afektívne. Kognitívne ciele by sme mali formulovať aj na vyššie kognitívne procesy. Už vyššie spomínanom prieskume sme sa interných študentov opýtali, čo podľa nich im bude robiť najväčší problém pri nástupe do praxe ako učiteľovi: plánovanie edukačného procesu – 36,3%, projektovanie edukačného procesu – 27,3%, diferencovať činnosti podľa vekových kategórií – 18,2%, preorientovať sa z teórie do praxe – 18,2%. Je logické, že študenti majú obavy práve z týchto činností. V priebehu niekoľkých rokov došlo a dochádza k zmene kurikulárnych dokumentov a téma plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti bola vždy problematickou témou nielen u študentov ale najmä u učiteľov z praxe.

V súčasnej dobe do popredia vystupujú ďalšie a možno aj aktuálnejšie kompetencie, ktoré učiteľ materskej školy má mať osvojené. Tie súvisia so zmenami v legislatíve a v obsahu výchovy a vzdelávania v materských školách. Uvediem niekoľko kompetencií: diagnostické, koncepcné, organizačné, metodické a evalvačné, dopracovanie učebných osnov – ŠKVP – edukačného procesu. Sú na tieto kompetencie pripravené pedagogické fakulty? Vlastnia tieto kompetencie samotní vysokoškolskí pedagógovia? Pracovať so študentmi tak, aby dokonale zvládli obsah, s ktorým budú so svojimi deťmi pracovať, ale aby zvládli aj metodológiu daného predmetu a aby ako učelia zvládli rolu svojho odboru pre rozvoj osobnosti každého dieťaťa, je to naozaj náročný, postupný a cieľavedomý proces. Aby študenti na základe prednášok, seminárov, pedagogickej praxe, vlastného štúdia boli potom ako učelia schopní aj tvorby konkrétneho školského vzdelávacieho programu. Sú schopní študenti kooperovať, čo je dôležité pri tvorbe ŠKVP? Ako pripraviť študentov pre širšie poňatie edukácie v MŠ – celostný rozvoj osobnosti po všetkých oblastiach? Na tieto otázky hľadáme odpovede neustále a zamýšľame sa aj nad vlastnou kvalitou práce. Ideálne by bolo, keby vysokoškolskí pedagógovia mali praktický dotyk s edukačnou realitou v materských školách a aby dokázali priviesť k pochopeniu filozofie nášho materského školstva väčšinu študentov.

Modely pregraduálnej prípravy (budúcich) učiteľov a ďalšieho vzdelávania učiteľov, okrem iného, musia vziať do úvahy procesy zamerané na didaktické organizovanie učebných činností a pripraviť sa na nasledujúce roly:

- učiteľ ako diagnostik učebných činností žiakov,
- učiteľ ako vyzývateľ do nových učebných činností a myšlienkových stratégií,
- učiteľ ako učiaci sa subjekt,
- učiteľ ako aktivátor nových otázok, úloh, problémov, spôsobov prezentácií ap.,
- učiteľ ako monitor zmien v učení sa a myslení, v postojoch, emóciách i v regulácii úsilia,
- učiteľ ako evalvátor kvality dosiahnutých výsledkov v učení (sa). [16, 34]

Na kompetencie učiteľa sa môžeme pozrieť aj z komplexnejšieho hľadiska, napr. pri tvorbe profesijných štandardov učiteľa boli vymedzené tri základné dimenzie kompetencií [17] :

- kompetencie orientované na žiaka,
- kompetencie orientované na edukačný proces,
- kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Kolektív autorov [17] uvádza, že profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon pedagogického zamestnanca. Profesijný štandard:

- definuje predpísané kvalifikačné predpoklady,
- definuje komplex preukázateľných spôsobilostí učiteľa predprimárneho vzdelávania vyjadrený vedomosťami, zručnosťami, postojmi a indikátormi kvality spolu s nástrojmi merania,

- vyjadruje spoločný základ profesie orientovanej na rozvoj dieťaťa, kvalitu edukačného procesu a profesijný sebarozvoj,
- vytvára základ pre systém profesijného rastu učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Pokyn ministra školstva č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení je zverejnený na www.minedu.sk.

K osvojeniu a získaniu si učiteľských kompetencií je potrebná aj určitá chuť a snaha byť dobrým učiteľom, zrnko vrodeneho pedagogického majstrovstva a potreba neustále sa ďalej vzdelávať. Kompetencie, ktoré si študent postupne osvojuje počas svojho štúdia, by si mal každý učiteľ v praxi prehĺbovať a rozširovať. Každý učiteľ vkladá do svojej práce svoj osobitý, originálny a ojedinelý vtisk a dáva výchovno-vzdelávacej práci konkrétnu podobu. O svoju profesijnú kvalitu sa usiluje a stará učiteľ sám, ale svoju rolu na tomto poli hrá aj spoločnosť, ktorá zabezpečuje prostredníctvom legislatívy kontinuálne vzdelávanie a určuje podmienky vzdelania na príslušných stupňoch školskej sústavy. V súčasnej dobe kontinuálne vzdelávanie sa realizuje Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Podľa Petláka [18,16-17], kvalitný učiteľ má uplatňovať nasledujúce funkcie (teórie „šiestich S“), ako sú: sebareflexia, sebahodnotenie, sebavedomie, sebaovládanie, sebaregulácia a sebatvorenie.

Čo má urobiť mladý človek, keď túži a chce sa stať učiteľom/kou materskej školy? Na Slovensku je to možné zatiaľ dvomi spôsobmi. Po absolvovaní základnej školy sa prihlási na Pedagogickú a sociálnu akadémiu – kedysi to boli Stredné pedagogické školy. Študuje 4 roky a po jej skončení sa stáva učiteľom/kou so stredoškolským vzdelaním. Druhý spôsob je ten, že po skončení strednej školy sa prihlási na vysokú školu. Ako je chápaná a deklarovaná kvalifikovanosť učiteľov materských škôl. Kto je kvalifikovaný učiť v materských školách? Podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch kvalifikovaným učiteľom v materských školách je učiteľ so stredoškolským vzdelaním, I. stupňom a II. stupňom vysokoškolského vzdelania. Tento moment je v našej spoločnosti veľmi zaujímavý, z toho dôvodu, že kontinuálne vzdelávanie týchto učiteľov je rozdielne a zároveň aj podľa katalógu pracovných činností by mala byť aj ich pracovná náplň diferencovaná. Bohužiaľ z hľadiska výberu zamestnanca zriaďovateľom sú pre prax lukratívnejší učitelia so stredoškolským vzdelaním. Kosová [19] uvádza niekoľko argumentov, prečo by mali mať učiteľky materských škôl vysokoškolské vzdelanie:

- Dosiahnutie osobnostnej zrelosti učiteľky vo veku vyššom ako 18 rokov, pretože:
- zodpovednosť za rozvoj i život dieťaťa, a preto musí naplňať nielen legislatívnu, ale aj osobnostnú zrelosť,
- má mať profesionálne právo a zodpovednosť a konať ako autonómny subjekt.

Dosiahnutie schopnosti chápať edukačný proces a jeho determinanty v širších súvislostiach a tými sú:

- spoločenské – rozumieť vplyvu politického, ekonomického a sociálneho vývinu spoločnosti na edukáciu,
- filozofické – potreba mať vlastnú filozofiu výučby, chápať prečo niektoré procesy preferovať,
- pedagogické – chápať podstatu rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, na jej základe tvoriť edukačné procesy a pre dieťa efektívne stratégie výučby,
- psychologické – diagnostikou odhaľovať špecifické edukačné potreby dieťaťa a realizovať individuálny prístup.

Dosiahnutie zvýšenia spoločenského statusu profesie učiteľky materskej školy predpokladá:

- konať autonómne ako expertný profesionál s hlbokou znalosťou veci,

- posilniť identitu príslušníkov tejto profesie zvýšením jej prestíže vnútri učiteľskej profesie, ale i mimo nej v rodičovskej a občianskej verejnosti,
- pozdvihnúť vnímanie významu predškolskej výchovy pre budúcnosť človeka,
- dosiahnuť kompatibilitu Slovenska s ostatnými krajinami Európskej únie.

Špecifiká učiteľskej profesie navodzujú mnohé otázky o jej profesionalite ako takej.

Záver. Myslíme si, že je potrebné prehodnotiť obsah študijných programov a jednotlivých predmetov vo vzťahu k meniacim sa kurikulárnym dokumentom, aby ich absolvovaním a ukončením študenti získali potrebné kompetencie, ktoré si následne budú môcť overiť v edukačnom procese vo fakultných materských školách. Preto je potrebné zamyslieť sa nad doteraz platným počtom hodín praxe a spôsobom jej organizácie. V rôznych strategických dokumentoch SR sa opakuje potreba výraznejšie prepájať teóriu s praxou na vysokých školách a školách pripravujúcich učiteľov materských škôl; zriaďovať fakultné materské školy. Je potrebné do študijných programov zaradiť predmety, ktoré pripravujú študentov na edukačnú realitu materských škôl celej jej šírky a dimenzii. Základy kompetencií, ktoré študenti nadobudli počas štúdia na vysokej škole, si postupne v procese adaptačného vzdelávania a následne počas kontinuálneho vzdelávania, budú neustále rozširovať a skvalitňovať.

Bibliografia:

1. BÁLINT, Ľ.: K niektorým zásadám reformy nášho školského systému. In Pedagogické spektrum, 16, č. 1, 2007.
2. KROPÁČKOVÁ, J.: Teórie a praxe povinného predškolského vzdelávania v Českej republike. In Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou pod názvom Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Prešov: PF PU v Prešove, 2015. s. 62-77.
3. VERBOVANEČ, Ľ.: Evolúcia učiteľa predprimárneho vzdelávania v interakcii spoločenských potrieb. In Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2013. s. 26-37.
4. KOSOVIČ, B.: Profesionalita učiteľa – učiteľ ako expert. In Jandová R. (Ed.): Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2005. 198 s.
5. KASÁČOVÁ, B. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. 1. vyd. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 83 s. Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
6. NOVOTNÁ, E.: Dekódovanie“ motivácie v teoretickej i praktickej rovine edukačného procesu. In Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 2015. s. 119-123.
7. PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V.: Výchova a vzdelávanie učiteľov v kontexte predškolskej pedagogiky s princípom trvalo udržateľného rozvoja. In Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 2015. s. 39-48.
8. KOSTRUB, D. Problematika cieľa v počiatočnej edukácii. Prešov: Rokus, 2002.
9. HELUS, Z.: Jak dál ve vzdělávání učitelů. In: Pedagogika, roč. 45, č. 2.1995.
10. PORTIK, M.: Reflexie začínajících učitelů na úroveň praktické přípravy počas štúdia. In Spolupráca univerzity a školy. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2002.
11. KRAJČOVIČOVÁ, M.: Rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole. In Zborník príspevkov z odborno-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Od detskej opatrovne k materskej škole. Banská Bystrica: SV OMEP, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009.
12. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Bratislava: ŠPÚ, 2016.

13. BELÁSOVÁ, Ľ.: Možnosti využitia metód kritického myslenia pri príprave budúcich učiteľov. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov: FHPV PU v Prešove, MC v Prešove, Nadácia Škola dokorán, 2001. 427 s.
14. FEDORKO, V.: Rozvoj komunikačných zručností u študentov pregraduálnej prípravy v rámci prosociálnosti [Development of communication competences for pregraduate student in the prosociament. In *Osvita i suspiľstvo* [elektronický zdroj] : mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac: vypusk 2. Berďansk: Berďanskyj deržavnyj pedahohičnyj universytet, 2017. ISBN 978-83-62683-52-9. online, s. 165-168.
15. LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. Učiteľská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: PF OU, 2003.
16. KOLEKTÍV AUTOROV. Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2006.
17. PETLÁK, E. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava: Iris, 2000. s. 122.
18. KOSOVÁ, B.: Profesijný rast učiteliek materských škôl alebo Prečo by mali mať vysokoškolské vzdelanie. In *Predškolská výchova*, roč. 61, č. 1. 2006/2007. 48 s.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ VADEMECUM

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ:
МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**

Сборник научных статей

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Е.В. Крайло*

Подписано в печать 25.11.2019. Формат 60х84 1/16. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 18,19. Уч.-изд. л. 24,62. Тираж 77 экз. Заказ .

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 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.